UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MARIA TERESA LODUCA

Música negra na escola: um estudo sobre a ressonância dos tambores nas relações
intersubjetivas

SÃO PAULO
2018

MARIA TERESA LODUCA

Música negra na escola: um estudo sobre a ressonância dos tambores nas relações intersubjetivas

(Versão corrigida)

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração:
Psicologia e Educação

Orientadora: Profa. Dra.
Mônica Guimarães Teixeira do Amaral

São Paulo
2018

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.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

371.98
L824m

Loduca, Maria Teresa

Música negra na escola: um estudo sobre a ressonância dos tambores nas relações intersubjetivas / Maria Teresa Loduca; orientação Mônica Guimarães Teixeira do Amaral. São Paulo: s.n., 2018.
207 p. ils.; anexos

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação.
Área de Concentração: Psicologia e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Música 2. Tradição 3. Afrodescendentes 4. Hip Hop 5. Oralidade 6.
Tambor I. Amaral, Mônica Guimarães Teixeira do, orient.

Elaborado por Nicolly Leite – CRB-8/8204

Nome: LODUCA, Maria Teresa

Título: Música negra na escola: um estudo sobre a ressonância dos tambores nas relações intersubjetivas

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: __/__/__

Banca Examinadora

Prof. (a).Dr. (a).	_____	Instituição:	_____
Julgamento:	_____	Assinatura:	_____

Prof. (a).Dr. (a).	_____	Instituição:	_____
Julgamento:	_____	Assinatura:	_____

Prof. (a).Dr. (a).	_____	Instituição:	_____
Julgamento:	_____	Assinatura:	_____

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Mônica G. T. do Amaral, pela paciência e pela parceria intelectual, na jornada de pesquisa, permeada por valiosos ensinamentos, que contribuíram tanto para meu crescimento pessoal, quanto para o despertar como educadora musical.

À minha filha, Ligia, pela presença alegre nos anos de elaboração deste trabalho.

Aos funcionários da Faculdade de Educação, sempre solícitos.

Aos professores Alexandre Francischini, Diana Vidal e Douglas Emiliano Batista pelas críticas e sugestões em meu exame de qualificação.

À Elaine, pela serenidade em um momento de muitas dúvidas.

Aos amigos que fiz, no processo de pesquisa, representados aqui pelo Mestre Valdenor, Cristiane e Dirce, pelas inúmeras oportunidades que tive de compartilhar sua Arte e sabedoria, sempre presentes em suas vidas.

À Fabiana Biscaro, pelas leituras e preciosos apontamentos na elaboração deste texto.

À Selma Amaral, pela minuciosa colaboração na fase final da dissertação.

A todos os amigos, que souberam compreender minhas ausências, representados por Lina Noronha, Silvia de Lucca e Yolanda Barozzi.

Às escolas nas quais realizei a pesquisa empírica, especialmente aos alunos e professores, que participaram do trabalho de campo, parceiros na construção de uma nova forma de pensar a educação permeada pela linguagem musical nas escolas públicas.

Aos familiares, que compartilharam comigo esse percurso, de longe ou de perto.

LODUCA, Maria Teresa. **Música negra na escola:** um estudo sobre a ressonância dos tambores nas relações intersubjetivas. 2018. 207 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

RESUMO

Esta dissertação tem o objetivo de responder à seguinte questão: é possível abordar a música negra nas escolas, ao som do tambor africano, de modo a promover a aceitação e valorização deste instrumento e, conseqüentemente, da cultura afro-brasileira? Com a intenção de refletir e encontrar caminhos para iluminar essa questão, realizou-se um trabalho de campo na Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da USP e na Escola Municipal Saturnino Pereira, ambas situadas no município de São Paulo, durante três anos, com turmas de 9º, 7º, 6º e 8º anos, respectivamente. Por meio de uma proposta de docência compartilhada com os professores dessas turmas, foram realizadas intervenções conjuntas em sala de aula, como forma de suscitar, especialmente entre os jovens afrodescendentes, um olhar crítico à toda forma de estigmatização do tambor e da sonoridade de matriz africana que dele emana. Em busca de novas práticas educacionais e analisando detalhadamente o cotidiano escolar, ao introduzir práticas e saberes dos afrodescendentes, promoveram-se “rupturas de campo” em duas dimensões do universo escolar: a) nos rituais e práticas de ensino em sala de aula; b) no imaginário da cultura escolar, envolvendo professores e alunos, a propósito do tambor. Os estudos realizados apontam que o tambor ocupa um lugar central, nos rituais de religiões de matriz africana, opondo-se aos instrumentos eurocêntricos e consagrados pelo *mainstream*, e que talvez, por isso mesmo, seja considerado inferior, do mesmo modo como toda a cultura proveniente da África. Dessa maneira, verifica-se uma série de estereótipos relacionados à cultura afro-brasileira, presentes nas atitudes de alguns docentes e alunos em face do instrumento, que tem dificultado a valorização, por parte dos estudantes afrodescendentes, de sua própria cultura. A fundamentação teórica que orientou tais reflexões baseou-se, principalmente, nas obras de Munanga (2005), Caputo (2012), Leite (2008), Gilroy (2001), Herrmann (2001) e Schafer (2011), além de outros autores, cujos escritos colaboraram para a fundamentação desta pesquisa.

Palavras-chave: tradição musical afro-brasileira, pedagogia *Hip-Hop*, docência compartilhada, oralidade, ecologia acústica, tambor.

LODUCA, Maria Teresa. **Black music in school:** a study of the resonance of drums in intersubjective relations. 2018. 207 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

ABSTRACT

This paper aims to answer the following question: is it possible to approach black music at schools, with the sound of African drums, in order to promote acceptance and appreciation of that instrument and consequently of Afro-Brazilian culture? With the purpose of reflecting on that question and shedding light on it, fieldwork was done at the Escola de Aplicação institute at the University of São Paulo's School of Education and at the Escola Municipal Saturnino Pereira elementary school, both located in the city of São Paulo, involving, for three years, students from the 6th to the 9th grades in the Brazilian school system. Through a shared teaching project involving the teachers of those classes, concerted in-class efforts were carried out to promote critical thinking, especially among Afro-Brazilian students, about the many ways in which the drum is stigmatized along with the African sound character that it has. In search of new teaching practices and in performing an in-depth analysis of the day-to-day at the schools, the introduction of new practices and knowledge promoted a "field disruption" in two scopes of the school realm: the in-class teaching rituals and practices; b) the image that the school culture, including teachers and students, holds about the drum. The studies show that the drum plays a key role in the religious rituals of African origin, as opposed to Eurocentric instruments celebrated in mainstream culture, and that for that very reason, the drum is held as inferior, to the same extent that African culture as a whole is. Many stereotypes about Afro-Brazilian culture emerge from that perception, as observed in the attitude toward the instrument by part of both the students and the teaching staff. This has an impact on how Afro-Brazilian students view their own culture. The theoretical basis for our reflections drew mainly on the works by Munanga (2005), Caputo (2012), Leite (2008), Gilroy (2001), Hermann (2001) and Schafer (2011), as well as various other authors, whose theories helped provided the grounds for this study.

Keywords: Afro-Brazilian musical tradition, Hip-Hop pedagogy, shared teaching, orality, acoustic ecology, drum.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1 A RESSONÂNCIA HISTÓRICA DO TAMBOR NAS RELAÇÕES INTERSUBJETIVAS	16
1.1 VESTÍGIOS DO TAMBOR, UM CRONÓTOPO AFRICANO	22
1.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE O TRABALHO DE PESQUISA HISTÓRICA COM SONORIDADES	24
1.3 A ANCESTRALIDADE DO TAMBOR ANCESTRAL	26
1.4 FUNÇÃO DOS TAMBORES PARA OS POVOS AFRICANOS	29
1.5 MITOS FUNDANTES, HERÓIS DOS POVOS, CERIMONIAL, CORTEJOS ...	30
1.6 RELATOS DE VIAJANTES SOBRE AS MANIFESTAÇÕES CULTURAIS NEGRAS NO BRASIL.....	31
1.7 O SOM PROSCRITO DOS TAMBORES AFRICANOS	41
2 O COTIDIANO NA ESCOLA: AS VICISSITUDES DO TAMBOR COMO BASE NA CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA DA ESCUTA FLUTUANTE	51
2.1 A PROPÓSITO DA EXPERIÊNCIA NA ESCOLA DE APLICAÇÃO DA USP	52
2.1.1 Baixarias na escola?	55
2.1.2 <i>Funk</i> enclausurado: defesa e nova reação de cunho moral	59
2.1.3 20 de novembro: música negra apartada da cultura negra	59
2.1.4 –Eu sou preto, professora!.....	61
2.2 DOCÊNCIA COMPARTILHADA NA EMEF SATURNINO PEREIRA	63
2.2.1 Meu pai antigo: a emergência da tradição africana	81
2.2.2 Finalizando o semestre: rumo à apresentação do Quarteto de Cordas	85
2.2.3 Segunda etapa da docência compartilhada na aula de História	88
2.2.4 Novas vicissitudes: interrupção da parceria	91
2.2.5 Música e Língua Portuguesa	94
2.2.6 –Ouvi voz de gente chata	95
2.2.7 Seguindo a batida do líder	98

2.2.8	Cubo ou tubo?	99
2.2.9	Confecção de instrumentos	100
2.2.10	Leitura flutuante da questão étnico-racial na música negra	103
3	TAMBORES NA ESCOLA	106
3.1	RODA DE CONVERSA	113
3.2	SOM, PAUSA, SILÊNCIO, MOVIMENTO.....	117
3.3	O <i>CAXIXI</i>	118
3.4	DO IMPROVISO AO IMPROVISO	122
3.5	JOGANDO COM PALAVRAS.....	123
3.6	DESABAFO, TRAVA-LÍNGUAS E CRIAÇÃO	125
3.7	ENCONTRO DESENCONTRADO: ENTENDIMENTO E REFLEXÃO.....	133
3.8	DIAFRAGMA: INSPIRAR E RESPIRAR.....	134
3.9	O <i>AGOGÔ</i>	138
3.10	UMA FLORESTA NA SALA DE AULA	140
3.11	CONVERSA SOBRE A PERCEPÇÃO AUDITIVA	141
3.12	O TAMBOR AFRICANO NA SALA DE AULA	142
3.13	CONCENTRAÇÃO E ESCUTA.....	151
3.14	OS MALÊS E A ÁRVORE DO ESQUECIMENTO	153
3.15	VICISSITUDES AMPLIFICADAS	156
3.16	CHICO SCIENCE PARA DOIS	158
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	162
	REFERÊNCIAS	164
	ANEXOS	169

INTRODUÇÃO

Toque de surdo, matraca
Gonguê, prato e faca
 Maraca e *bongô*
 Guizo, pandeiro, cuíca e tambor
 Caixa, chocalho, *afoxé*
 Caxixi, xequerê
 Tamborim e *agogô*
 Rainha *Bantu* mandando chamar rei
Nagô...
 A bença, pai
 Ô ritmo
 A bença, mãe
 Ô África...
 (AGEPÊ, 1990)¹

Ao final de quase dois anos de trabalho na Escola Municipal de Ensino Fundamental Saturnino Pereira, em uma ocasião atípica no ambiente escolar, ouvimos soar o ritmo que acompanha esse fragmento de letra de um antigo samba de roda. Um jovem aluno afrodescendente, tocando uma timba, fez ecoar a voz ancestral do tambor africano ao lado de dois outros estudantes que, assim como nós, se deixaram contagiar pelo improviso do colega. A professora, titular da disciplina de história, ainda hesitante em assumir uma abordagem pedagógica afrocentrada em sala de aula, não participou da aula por estar envolvida em uma reunião de pais, a última reunião daquele ano de 2014— o que também explica a baixa frequência dos alunos naquele dia. Assim, numa atmosfera intimista, preparada para a exploração sonora, com instrumentos artesanais² de origem africana espalhados pela sala de aula, os jovens se sentiram à vontade para expressar livremente sua cultura na instituição.

Esse introito serve para ilustrar o contexto de desenvolvimento de nosso problema de pesquisa que se delineou no decorrer do trabalho de campo realizado no ambiente escolar, ao observar reações as mais diversas diante do atabaque. Tal instrumento chamava a atenção dos alunos, num misto de curiosidade, receio, mas também, de preconceito. Ao mesmo tempo, o tambor de matriz africana surgiu como objeto potencialmente capaz de romper com os estereótipos em torno do instrumento arraigados na cultura escolar, ou mesmo provocar uma

¹ AGEPE. LP Cultura Popular (1990), Bença Nego, de Márcio Proença e Paulo César Pinheiro, do LP Cultura Popular, Polygram-842 211-1, Faixa 2. Disponível em: <<http://cliquemusic.uol.com.br/discos/ver/agepe/cultura-popular>>. Acesso em: 13 mar. 2018.

² Esses instrumentos serão apresentados e descritos no decorrer da dissertação.

ruptura dos campos do inconsciente, individual e coletivo³. Portanto, no caso desta pesquisa, a ruptura se deu nas esferas das representações inconscientes subjacentes aos discursos e práticas do cotidiano escolar, fazendo emergir planos ocultos ou reprimidos na subjetividade docente, mas sobretudo discente, presenciadas em classe, tanto de repúdio, como de aceitação do instrumento.

O momento de liberação de uma memória corpórea e musical ancestral do aluno afrodescendente, em oposição ao que poderíamos chamar de indícios do racismo institucional, tal como pode ser entendido o preconceito reproduzido no universo escolar, fez parte de um conjunto de intervenções experimentais – realizadas em diferentes contextos da escola pública com alunos do 9º, 8º, 7º e 6º anos – em observância da Lei 10.639/2003, que torna obrigatória a inclusão da História da África e das culturas afro-brasileiras no currículo das escolas públicas de ensino fundamental no Brasil. Essas experiências foram realizadas na cidade de São Paulo entre os anos de 2013 e 2016, como ações integradas ao trabalho de pesquisa vinculado a dois projetos maiores. O primeiro deles foi o projeto *Rappers, os novos mensageiros urbanos na periferia de São Paulo: a contestação-estético musical que emancipa e educa*, com alunos do 9º ano da Escola de Aplicação (FEUSP) e do 6º e 9º ano da EMEF Desembargador Amorim Lima no ano de 2013⁴. O segundo foi o projeto *O ancestral e o contemporâneo nas escolas: reconhecimento e afirmação de histórias e culturas afro-brasileiras*⁵, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Saturnino Pereira, envolvendo duas classes, de 7º e 6º anos em 2014/2015 e, em 2016, outra classe de 8º ano.

Nossa construção teórico-metodológica partiu da convergência de autores de diferentes áreas do conhecimento para tratar de alguns aspectos a serem enfrentados no ambiente escolar, como: o preconceito dos professores em relação às culturas urbanas, a rigidez do ensino tradicional, a resistência em relação às religiões de matriz africana e a colonização do currículo, questões que surgiram com frequência no trabalho de campo desta

³ Noção empregada por Herrmann (2001) para se referir a um processo imanente ao ato interpretativo, que, segundo o autor, estaria associado a um estado de irrepresentabilidade transitória, como condição do surgimento de novas representações que dariam corpo à “prototeoria” do sujeito. Noção muito distante da interpretação simbólica da qual se vale a psicanálise freudiana, que envolve uma espécie de tradução do material recalcado. No caso desta pesquisa, a ruptura se deu no campo das representações inconscientes subjacentes aos discursos e práticas do cotidiano escolar desencadeada pela apresentação dos instrumentos e musicalidade afro-brasileiras, em cujo cenário destacou-se o tambor, conforme explicitaremos ao longo desta dissertação.

⁴ Esse projeto (Processo FAPESP 2010/52002-9) foi coordenado pela Profa. Dra. Mônica do Amaral, e envolveu pesquisa de campo e ação efetiva em sala de aula visando à transformação das práticas escolares. A experiência na Escola Desembargador Amorim Lima não será abordada neste trabalho.

⁵ O segundo projeto (2015/50120-8) foi desenvolvido nas EMEF Saturnino Pereira, situada na Cidade Tiradentes e na EMEF Roberto Mange, no Rio Pequeno, também sob a coordenação da Profa. Dra. Mônica do Amaral, cujo objetivo foi voltado, mais diretamente, à efetivação da Lei 10.639/03, por meio do diálogo entre os saberes populares ancestrais e urbanos contemporâneos e o currículo escolar.

pesquisa. O tambor aparece tanto como objeto perturbador, capaz de provocar algumas rupturas de campo no universo escolar, quanto como objeto norteador da pesquisa a respeito da trajetória de resistência do negro no Brasil que aconteceu em torno desse instrumento. A primeira parte do conjunto das experiências que fizeram parte de nosso trabalho de campo durou um semestre. Um curto período, no qual já foi possível tomar contato com formas veladas de discriminação, conscientes ou não, diante de tudo que o tambor africano evoca em termos de ruptura com o eurocentrismo presente na cultura escolar e acadêmica. Assim, desde o início, uma questão se impôs como fundamental, decorrente de nosso problema inicial: é possível trabalhar a música negra com os jovens afrodescendentes sem abordar o modo como a questão étnico-racial é enfrentada em sala de aula?

Minha formação em música permitiu atuar no diálogo com a realidade complexa que envolve a introdução, na escola, das vivências ancestrais negras no campo musical, levando em consideração os embates e as tensões entre a cultura escolar e as culturas juvenis cultivadas pelos alunos afrodescendentes. Em busca de respostas para a problemática do racismo institucional, decorrentes desses embates, procuramos sustentação nos textos de Munanga⁶ (2006), Caputo⁷ (2012) e Araújo⁸ (2017). Leituras que nos fizeram modificar a maneira de tratar a temática negra na escola durante o processo de pesquisa que se estendeu por três anos.

Foi fundamental perceber que o tambor, dada a sua imponente sonoridade, poderia provocar fissuras no racismo institucional reproduzido pela escola, tanto quanto naquele propagado pelas religiões neopentecostais, internalizadas por muitos dos alunos, inclusive afrodescendentes. Em nossas ações e discussões, em sala de aula, era comum a associação do termo “macumba” ao tambor. Porém, cada vez que essa palavra era mencionada, nós dizíamos “sim, vamos falar de macumba”; a cada comentário sobre os instrumentos “da macumba”, nós respondíamos “sim, vamos tocá-los”, no intuito de provocar uma espécie de reversão dialética do sentido pejorativo dado à palavra.

⁶MUNANGA, Kabengele. (Org). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

⁷CAPUTO, Stela Guedes. **Educação nos terreiros e como a escola se relaciona com as crianças do candomblé**. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

⁸ARAÚJO, Patrício Carneiro. **Entre ataques e atabaques: intolerância religiosa e racismo nas escolas**. São Paulo: Arché Editora, 2017.

Ao longo dessa jornada, fez-se necessário vencer resistências, em um sentido bem próximo como apontado por Leite (2008)⁹, pesquisador com formação em música semelhante à minha¹⁰:

Imagine-se o tamanho de meus impasses ao percorrer tantas etapas sucessivas, diversas e não raro conflitantes. Aturdido, li todo o possível sobre o negro brasileiro e o Candomblé, constatando com o tempo não estar tratando nem apenas com música nem com religião, mas sim com um foco de resistência à destruição de valores contendo multiplicidades de explicações do mundo e do homem. (p.16).

A formação cultural e acadêmica do professor do ensino formal, herança de um modelo de ciência positivista, leva-o a uma abordagem compactada e, muitas vezes, superficial, com ênfase na dimensão técnico-cientificista do conhecimento, da qual a escola é reprodutora. Sendo assim, como desenvolver, nesses educadores, a capacidade de superação de suas crenças, ou melhor, do conhecimento convertido em crença, perante o compromisso público com uma escola que atenda aos direitos dos alunos, especificamente dos afrodescendentes e indígenas, de terem suas culturas representadas no ensino formal, sem a interferência de convicções pessoais em sala de aula? Como criar movimentos de tensão que permitam repensar crenças e valores em direção a novas possibilidades?

Nossa estratégia inicial fundamentava-se em duas ferramentas didáticas valiosas para o ensino musical de qualquer natureza: a escuta e a improvisação. Inicialmente, em uma das aulas de música na Escola de Aplicação da Universidade de São Paulo (EA-USP), convidamos a professora de música, recém contratada, a participar de uma atividade envolvendo o gênero musical *rap*, de forma a atender aos interesses dos próprios alunos (uma turma de 9º ano). Embora disposta a respeitar as preferências musicais dos educandos, a docente demonstrou-se resistente à ideia de trabalhar com o gênero *rap*, por conter, segundo ela, termos vexatórios. Em uma segunda proposta, dessa vez dos alunos, de realizar a escuta de alguns *funks*, reagiu fortemente dizendo que não permitiria “baixarias” na escola. Durante alguns meses de negociação, tivemos poucas oportunidades de abordar algo mais próximo do universo dos jovens. A história africana e afro-brasileira já havia sido abordada, mas a professora, regente de coral, com formação voltada para o repertório de música de concerto, não tinha conhecimento prévio do assunto. Em meio a improvisações livres e à classificação de vozes para um coral que a professora pretendia formar com a classe, pontualmente para as comemorações do dia 20 de novembro, o Dia da Consciência Negra, tivemos um momento

⁹ LEITE, Fábio. **A questão ancestral**: África negra. São Paulo: Palas Athena: Casa das Áfricas, 2008.

¹⁰ Esta dissertação está elaborada na primeira pessoa do plural. Há momentos, porém, em que será necessário, para maior clareza, fazer uso da primeira pessoa do singular.

interessante, no qual apresentamos alguns instrumentos afro-indígenas, por meio dos quais os alunos negros puderam expressar seu saber musical.

Por outro lado, ante a resistência da docente aos gêneros da cultura urbana juvenil e, de modo mais amplo, a uma abordagem da cultura negra em sala de aula, foi possível identificar posições favoráveis, principalmente por parte dos alunos que, se potencializadas, poderiam representar o enfrentamento necessário para uma mudança estrutural no próprio ensino de música no espaço escolar. Uma reação semelhante ante uma abordagem afrocentrada, foi observada, também, na EMEF Saturnino Pereira. Nesta escola, foi apresentada a proposta de uma atividade com alunos do 8º ano envolvendo a confecção artesanal de instrumentos musicais com material reciclável, inspirados em instrumentos de origem africana. A proposta foi feita justamente no sentido de repensar a ideia veiculada na escola de que os instrumentos de matriz africana estavam diretamente associados à “macumba”. No entanto, coincidentemente, a parceria foi abandonada pela professora de História nesse momento, alegando interesse em um curso de regência de coral oferecido pela rede municipal de ensino no mesmo horário de nossa aula conjunta. No ano de 2016, consolidou-se nova parceria, com outra professora de Língua Portuguesa, numa classe de 8º ano, cuja experiência foi bastante profícua. É preciso observar que, nesta escola, a direção e a coordenação pedagógica demonstraram engajamento e boa receptividade às ações propostas.

Foram, assim, diferentes experiências de docência compartilhada a partir das quais esta pesquisa foi sendo estruturada, defrontando-se com resistências e aberturas por parte de professores e alunos. Conforme avançávamos, nas experiências de docência compartilhada, foi ficando claro que a chave desse trabalho com a cultura negra na escola consistia nos momentos em que os jovens alunos rompiam o véu dos discursos ambíguos assumidos por muitos dos afrodescendentes e expressavam a musicalidade negra com toda a força dos tambores africanos, marca da ancestralidade esquecida. As reminiscências involuntárias vieram à tona graças ao que se pode designar como verdadeiras “rupturas de campo” provocadas na racionalidade branca e eurocêntrica predominante na cultura escolar. Isso aconteceu por meio da musicalidade rítmica de matriz africana eliciada pelo toque dos tambores.

Dáí a proposta desta dissertação de abordar alguns episódios propulsores de uma discussão teórica e metodológica necessária para a sua elucidação. A contribuição de Munanga (2005) foi essencial para essa reflexão sobre a adversidade – entendida, não como constitutiva de uma humanidade superior ou inferior, conforme o grupo social se aproxima mais ou menos do modelo branco e europeu, mas, muito pelo contrário, a diferença pode

resultar em complementaridade e enriquecimento das relações, por meio das quais o aluno possa assumir com dignidade e honradez as particularidades de sua cultura. Ao nos desvestir de nossa própria cultura e conhecimento prévio para o contato com essas novas concepções de mundo e, em meu caso específico, comum novo universo sonoro, as ideias de Munanga (2005) – sobre a importância do resgate da memória coletiva negra – articulam-se com a metodologia musical de Schafer, quando este propõe que a escuta pode ser uma via de aquisição de conhecimento sobre os sons do passado, mas, também, do aqui e do agora, como os sons do cotidiano, do corpo e da voz. Constituímos, assim, uma confluência de reinterpretções do sentido da música para a formação do sujeito, que muito nos auxiliaram na construção dos métodos de pesquisa e de intervenção em sala de aula.

Assim, esta dissertação teve como linha condutora a investigação histórica da importância do tambor na resistência negra de nossos afrodescendentes durante o século XIX, e de como seu papel reverbera, ainda hoje, no inconsciente dos mesmos, encontrando-se presente nas culturas urbanas cultivadas pelos jovens, em particular o *funk*. De outro lado, foi fundamental para a pesquisa, perceber como a sonoridade desse instrumento poderia ser utilizada para provocar uma ruptura de campo no inconsciente dos próprios afrodescendentes, fazendo com que estes assumissem sua ligação com a batucada e, desse modo, rompessem com o silêncio e a estigmatização em torno dos tambores africanos presente no ambiente escolar, numa clara demonstração de preconceito para com a cultura e a religiosidade africanas. Um preconceito que opera abaixo da linha do consciente, e que é sustentado por meio de palavras, ideias e imagens depreciativas (como “é baixaria!”, “é macumba!”), associadas ao tambor, que ressoavam, na escola, como reverberações da construção histórica do preconceito direcionado à cultura negra.

Dessa forma, no capítulo 1, apresentamos uma investigação de eventos sonoros na história de resistência do povo negro escravizado fundamentalmente na obra de Reis (2003)¹¹ inspirada nas indicações de Schafer (2011)¹² acerca dos testemunhos auditivos¹³ de viajantes sobre o período colonial brasileiro, utilizadas para realizar a busca da sonoridade do tambor e das manifestações polissêmicas que aconteciam, ao redor do instrumento, estabelecendo

¹¹Reis, João José. **Rebelião escrava no Brasil**: a história do levante dos malês em 1835. Ed. rev. amp. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

¹²Schafer, R. Murray. **A afinação do mundo**: uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora. 2. ed. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 2011.

¹³O testemunho auditivo, segundo Schafer, é considerado fidedigno quando, em busca de fontes bibliográficas, o escritor escreveu sobre sons diretamente vivenciados.

ressonâncias entre as culturas juvenis urbanas e a tradição cultural africana, com base nos pressupostos da solidariedade negra de Gilroy (2001)¹⁴.

No capítulo 2, são apresentados, em primeiro lugar, os conceitos norteadores teóricos e metodológicos da pesquisa, apoiados em pressupostos da psicanálise, em especial, no método psicanalítico de ruptura de campo¹⁵, defendido por Fabio Herrmann (2001) e em sua dimensão estético-musical na Educação, como chave de análise para o trabalho realizado nas escolas. Em segundo lugar, são operacionalizados conceitos para pensar o cerne de uma ideia em construção, que aparece nessa etapa inicial como escuta flutuante¹⁶ com o intuito de justificar a escolha dos episódios analisados e sua importância para pensar a contribuição da linguagem musical como estratégia em sala de aula. Essa estratégia buscou fornecer alternativas ao processo vigente referente à aquisição de conhecimento, estabelecendo relações entre as diversas disciplinas, numa visão multifacetada, com abertura para discussões mais amplas nas instituições de ensino público situadas nas grandes periferias de nossa cidade. A análise desses momentos volta-se para as colocações de Thiollent (1981)¹⁷ sobre a entrevista não-diretiva e a importância da atenção flutuante como reveladora de sentidos.

O capítulo III descreve o último ano do trabalho de campo analisado à luz da fundamentação apresentada nos Capítulos 1 e 2, no intuito de consolidar os eixos teóricos do texto em direção ao papel central que o tambor africano ocupou na elaboração da docência compartilhada Hiphopnagô: letramentos rítmicos e sonoros. Para tanto ancoramo-nos em autores da Educação Musical, tal como Sekeff (2007)¹⁸ cuja contribuição para pensar as ações de forma colaborativa entre as disciplinas do currículo foi fundamental. Em Guerreiro (2010)¹⁹ encontramos a dinâmica do sistema musical referente à improvisação que observamos nas ações em sala de aula provenientes do contato dos alunos com os

¹⁴ GILROY, Paul. **O atlântico negro: modernidade e dupla consciência**. Tradução: Cid Knipel Moreira. São Paulo: Editora 34; Rio de Janeiro: Universidade Candido Mendes, Centro de Estudos Afro-asiáticos, 2001.

¹⁵ “A ideia de ruptura de campo, concebida como algo imanente ao ato interpretativo, que, segundo Herrmann (1991, 2001), estaria associada a um estado de irrepresentabilidade transitória, como condição do surgimento de novas representações que dariam corpo à *prototeoria* do sujeito, é muito distante da interpretação simbólica da qual se vale a psicanálise freudiana, que envolve um a espécie de tradução do material recalcado.” A trama e a Urdidura. Amaral (2009) p. 105. nota 65.

¹⁶ A escuta flutuante foi um termo empregado pela psicanálise para indicar o tipo de escuta desatenta do analista para com o discurso manifesto do paciente, mas que tende a estar atento a outras dimensões de natureza inconsciente que estariam sendo comunicadas. No caso desta pesquisa, nossa escuta dirigia-se, não para o discurso manifesto de alunos e professores, mas, sim, para tudo que, de algum modo, escapava das normas e regras previstas no ambiente escolar. Referimo-nos ao que Herrmann (2001) denominou de “encontro desencontrado” para se referir à escuta do analista.

¹⁷ THIOLLENT, Michel J. M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. São Paulo: Editora Polis, 1981.

¹⁸ SEKEFF, Maria de Lourdes. **Da música, seus usos e recursos**. 2.ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

¹⁹ GUERREIRO, Goli. **A trama dos tambores: a música afro-pop de Salvador**. Coleção Todos os Cantos, São Paulo, Editora 34, 2000.

instrumentos de matriz africana. E por fim, Dalcroze²⁰ (apud MADUREIRA, 2008), cuja reflexão sobre a desconexão entre corpo e mente na educação musical ocidental revelou-nos o potencial educativo das vivências musicais negras na escola, por seu caráter polissêmico.

²⁰DALCROZE, Emile Jaques. **Le Rythme, La musique et l'éducation**. Paris, França: Jobin e Cie, 1920.

1 A RESSONÂNCIA HISTÓRICA DO TAMBOR NAS RELAÇÕES INTERSUBJETIVAS

Diante das inúmeras influências e repercussões que a batida do tambor fez ressoar em diferentes regiões de nosso país, neste capítulo buscou-se fazer apenas um recorte dos aspectos históricos e simbólicos que envolvem o tambor africano, a partir de dados historiográficos, apresentados por Reis (2003). Inspiramo-nos, ainda, na ideia de solidariedade negra de Gilroy (2001) e em alguns aspectos da paisagem sonora, salientados por Schafer (2011).

A escola apresenta-se como um campo de tensão, no qual se manifestam diversas concepções e representações sobre os descendentes africanos, construídas por um viés histórico e social revelador de processos de dominação, colonização e escravidão, cujos princípios constitutivos conferiram à sociedade brasileira um caráter marcadamente patriarcal, autoritário e escravocrata. Durante o trabalho de campo, foi possível observar, na relação professor-aluno²¹, uma espécie de reedição daquela forma de olhar, pautado por tais princípios, para a cultura dos jovens. Contudo, diante de um cenário nacional, no qual as instituições vêm buscando superar essa postura eurocêntrica a partir de expedientes como a formulação e implementação da Lei 10.639/03, este estudo se torna relevante na medida em que aponta os diversos desafios a serem enfrentados no ambiente escolar, da mesma forma com que destaca as repercussões de uma proposta de ensino que se utiliza de conhecimentos da música negra em prol de uma educação multicultural.

Pautamo-nos em alguns aspectos simbólicos da música negra e em indícios do papel estético, político e estratégico que o tambor exerceu na história de sobrevivência, resistência e luta dos povos da África transportados pelo tráfico para terras brasileiras e que ressoaram aos nossos ouvidos como reverberações filosóficas da dimensão social e política do instrumento. Alguns ecos dessas reflexões fizeram-se sentir na escola, em situações, nas quais os jovens afirmaram a presença de sua cultura, situações sintomáticas separadas no tempo, mas unidas em tradição, no que se refere à persistência de suas vivências estéticas. Como sustenta Schafer: “[...] a música é um indicador da época, revelando para os que sabem como ler suas mensagens sintomáticas, um modo de reordenar acontecimentos sociais e mesmo políticos”. (2011,p.23).

²¹ Como exemplo colocar o rótulo de "baixaria" no gênero *funk* e proibir sua apreciação na aula de música, situação observada em nosso primeiro semestre em campo. Em uma segunda situação, com a mesma classe, fomos questionados por pretender fornecer aos jovens a letra de um rap impressa por conter "termos vexatórios".

A estética da diáspora, proposta pelo sociólogo inglês Paul Gilroy (2001), parte de uma corrente historiográfica iniciada na década de 1960, período no qual as fronteiras geográficas passam a ser questionadas como um quadro delimitador de povos e culturas. Pessoas, objetos e ideias circularam internacionalmente desde o século XVI, impulsionados pelo fenômeno da mundialização proveniente das viagens marítimas. Nesse período e nos séculos seguintes, o que chamamos de fronteiras nacionais inexistiam. A ideia de uma nação constitutiva de um estado nacional é recente e ainda mais recente é a construção dos estados nacionais, estabelecidos fundamentalmente do século XIX, a título de justificativa para a dominação colonial europeia e estadunidense do continente africano.

Gilroy (2001) opõe-se, portanto, aos posicionamentos em prol de uma espécie de absolutismo étnico como sendo o lugar de análise da cultura nacional, questionando diretamente o mito da identidade étnica. O autor propõe uma análise em um movimento contrário às barreiras das identidades nacionais, elegendo, para tanto, o navio como “[...] um dos primeiros cronótopos²² modernos”, modelo que representa “[...] um sistema vivo, microcultural e micropolítico em movimento que coloca em circulação, ideias, ativistas, artefatos culturais e políticos”. (GILROY, 2001, p. 38).

Gilroy, ao ponderar a propósito de uma “[...] nova tendência sobre a ideia da diáspora”, inicia o prefácio da edição brasileira, salientando o impacto dos movimentos negros do Brasil, os quais forçaram o reconhecimento do racismo como um aspecto estruturante da sociedade brasileira. (GILROY, 2001, p.11). Considera prejudicial, para o avanço dos estudos sobre temas transculturais, interculturais e heteroculturais, nos países desenvolvidos, a posição marginal que ocupam “[...] os debates brasileiros contemporâneos sobre a extensão de seu fracasso em combater a desigualdade social e econômica e a hierarquia racial”. (GILROY, 2001, p.9). Segundo a concepção do autor, o modelo brasileiro tem sido negligenciado mesmo nos melhores relatos sobre a política negra do Caribe e América do Norte. Ele espera que sua nova abordagem sobre a diáspora possa superar os efeitos de tal negligência, unificando as experiências das comunidades negras: “A resistência à escravidão teve significativas dimensões translocais que os historiadores nem sempre se sentiram à vontade para descrever”. (GILROY, 2001, p.11).

Ao relacionar as culturas de lugar (de pertencimento) à dinâmica imperial colonial e pós-colonial, Gilroy identifica novas possibilidades e interpretações. Tais culturas criaram

²² “Uma unidade de análise para estudar textos de acordo com a frequência e a natureza das categorias temporais e espaciais representadas. [...] O cronótopo é uma ótica para ler textos como raios X das forças em atuação no sistema de cultura da qual elas emanam.” BAKHTIN, M. M., **The Dialogic Imagination**. Organização e tradução: Michael Holquist. Austin: University of Texas Press, 1981, p. 426.

veículos de consolação por meio da mediação do sofrimento e apresentam formas estéticas e contraestéticas presentes no que ele chama de dramaturgia da recordação. Essa abordagem pode reescrever a história das culturas negras brasileiras, fora dos padrões ultrapassados do meramente nacional, ainda não escritas nem pensadas como uma transcultura negra, conduzindo-nos, não somente à terra, mas também ao mar, “[...] fazendo surgir culturas planetárias mais fluídas e menos fixas”(GILROY, 2001, p. 15). Os contatos entre os sujeitos e suas experiências de cruzamento, operações que têm seu guia no espírito popular, são energizados pela ideia de que o fim da hegemonia intelectual e política europeia e norte-americana está a caminho. Promovem, para Gilroy, novas formas de pensar:

A autocriação através do trabalho e sua relação supostamente privilegiada com a aquisição da liberdade [...] foram enfaticamente recusadas em favor de outras estratégias de auto construção social que reivindicaram o corpo do mundo do trabalho e o fizeram ao invés disso o *locus* do jogo, da resistência e do desejo. (2001, p. 16).

A dupla consciência, advinda da experiência da escravidão e de uma disposição diante de movimentos sociais insurgentes revolucionários, finda por complementar, ampliar e, finalmente, repudiar um projeto iluminista incompleto e codificado racialmente. Esse repúdio está relacionado a algumas denúncias da injusta ligação entre o mundo das leis e as formas de dominação, oficialmente legais, mas moral e espiritualmente ilegítimas. Sistemas de Estado-nação e governos nacionais foram dominantes, mas estão se enfraquecendo e entrando em declínio. Gilroy inicia, assim, uma corrente historiográfica transnacional, numa escala de observação ampliada, a partir da qual apresenta uma concepção de nação mundial, global, negra.

A inspiração do autor, para realizar sua extensa análise, se deu por fazer parte da tradição de escritores e atores negros que lutam para ser agentes de sua própria história intelectual, em oposição ao monocentrismo cultural que tende a sustentar a produção de juízos estéticos de caráter supostamente universal. O relativismo cultural, referente à música, encontra, por exemplo, uma oposição explícita e depreciativa do humanismo burguês com suas premissas etnocêntricas, que consideram música autêntica, apenas a europeia, em consonância ao que diz Hegel – filósofo alemão –, por exemplo, à propósito da música negra, identificando-a ao “barulho mais detestável”. (GILROY, 2001, p. 44).

O conceito de dupla consciência de Du Bois, no qual Gilroy se apóia para discutir a construção das identidades negras, fragmentadas e divididas, decorrentes dos movimentos diaspóricos, é o cerne da experiência de deslocamento e reterritorialização, que ressignificou

o conceito de pertencimento, pois permitiu “a percepção de que o mundo moderno estava fragmentado ao longo de eixos constituídos pelo conflito racial "atribuindo às experiências negras, pós-escravidão, um significado mundial e de base para a transcultura negra". (GILROY,2001, p.368)

O poder e o significado da música, no âmbito do Atlântico negro, têm crescido em proporção inversa ao poder expressivo da língua. Apoiada em uma base moral distinta, bem como em seus atributos formais, a música possui o poder para desenvolver as lutas políticas negras: “Ela é ao mesmo tempo, produção e expressão dessa transvalorização de todos os valores, precipitada pela história do terror racial no Novo Mundo” (GILROY,2001, p. 94). Há de se ressaltar, também, que a restrição à alfabetização, imposta aos escravos, potencializou a importância da música como veículo de comunicação, em detrimento da palavra escrita. O acesso dos escravos à alfabetização era frequentemente proibido sob pena de morte, além disso, poucas oportunidades culturais eram oferecidas, de modo que a autonomia, individual e coletiva, era negada pelas circunstâncias de vida nas fazendas e nas senzalas. Nesse sentido, Gilroy entende que a música – cenário linguístico e semântico, indeterminado e polifônico – tornou-se elemento vital para os negros em meio ao embate das relações entre senhores e escravos. Segundo o autor, a “[...] ideia e ideologia do texto e da textualidade, como um estilo de prática comunicativa que fornece um modelo para todas as demais formas de troca cognitiva e interação social” conferiram uma dimensão política à noção de estética. (GILROY, 2001, p. 166)

Essa conclusão de Gilroy, embora dissesse respeito a um momento histórico em que a comunicação entre os negros escravizados restringia-se, basicamente, às músicas e toques de tambor, serviu-nos para esclarecer os motivos pelos quais – durante as atividades realizadas nas escolas – havia uma solicitação velada entre alguns docentes, em determinadas ocasiões, de que fosse privilegiada a cultura ocidental, em detrimento da cultura negra, nas aulas dadas aos jovens alunos. Esse imaginário reverbera, como mostrou esta pesquisa, o movimento histórico ocidental, que teve fins colonizadores, no qual a música foi utilizada como veículo civilizatório. A solicitação dos professores representa a reprodução desse modelo ocidental do ensino de música, que tem como premissa a separação entre corpo e mente – resultando, consequentemente, no recalde do ritmo – ao privilegiar a imobilidade e uma ideia de fruição estética, baseada exclusivamente na racionalidade.

A música negra, promove um contato direto entre arte e a vida, além da junção de diversos outros elementos como a dança, os movimentos, a linguagem e as repercussões sonoras, constituídos por aspectos bastante abrangentes e capazes de oferecer uma saída para

a fragmentação das práticas e dos conhecimentos observados atualmente, no contexto escolar, pautados pela lógica ocidental. Dessa forma, a música pode ser considerada um poderoso meio de comunicação e de disseminação cultural, que abre portas para conhecimentos até então discriminados e estereotipados. A forma de comunicação que o estilo musical africano estabelece propõe uma indissociável relação entre corpo, gesto e música. Para Gilroy (2001), essa conexão estabelecida entre as diversas formas de expressão supera os conhecimentos pautados apenas pelo discurso.

Os ritmos irreprimíveis do tambor, outrora proibido, muitas vezes ainda são audíveis...suas síncopes características ainda animam os desejos básicos – serem livres e serem eles mesmos – revelados nesta conjunção única de corpo e música. A música, o dom relutante que supostamente compensava os escravos, não só por seu exílio dos legados ambíguos da razão prática, mas também por sua total exclusão da sociedade política moderna, tem sido refinada e desenvolvida de sorte que ela propicia um modo melhorado de comunicação para além do poder insignificante das palavras – faladas ou escritas.(p. 164).

Outro aspecto fundamental, tanto para inspirar as ações em sala de aula, como para respaldar esta análise, foi a concepção do autor acerca do “movimento” desenvolvido em torno da imagem do navio, como um “sistema vivo, microcultural e micropolítico”. O navio, para Gilroy, é “[...] um símbolo organizador central” ancorado no conceito de cronótopo. (GILROY, 2001, p.38). Tal perspectiva simbólica, de movimento – enquanto estratégia de resistência cultural avivada por meio de uma rede de solidariedade expressa pelo caráter polissêmico da expressão estética negra – foi observada, no trabalho de campo, ao serem analisadas as diversas experiências de docência compartilhada no âmbito do projeto coordenado pela professora Mônica Guimarães Teixeira do Amaral.

Uma leitura atenta dos relatórios de campo desta pesquisa trouxe à tona a relevância de ações que tiveram como objeto central o tambor africano²³, desencadeando discussões e reflexões sobre o cotidiano escolar com os sujeitos envolvidos, ou seja, professores e alunos, capazes de fazer ressoar, ao seu redor, movimentos microculturais e micropolíticos, aos quais se refere Gilroy (2001). Se, por um lado, para os professores, o tambor e o ritmo surgiram como estratégia pedagógica e de enfrentamento dos preconceitos em relação às expressões musicais de matriz africana, para os jovens afrodescendentes, surgiram como forma de identificar elementos de sua cultura representada na escola. Essas breves experiências e

²³ O termo compreende o grupo de tambores de família africana utilizados, no Brasil, em diversas manifestações culturais. No trabalho de campo desta pesquisa utilizaram-se timbas e atabaques por sua relação simbólica com a cultura africana. Timba é um instrumento em forma de ampulheta cilíndrica ou cônica, com uma pele esticada na extremidade maior e uma abertura na extremidade menor; atabaque possui um corpo de madeira cilíndrico e afunilado, revestido por pele de animal na extremidade mais larga.

análises apontaram a relevância da resignificação do trabalho a ser realizado com música nas escolas públicas localizadas nas grandes periferias de São Paulo, no sentido de abrir caminhos para a construção de uma nova escuta e de uma nova forma de expressão musical²⁴.

A resignificação das vivências musicais dos alunos afrodescendentes, inseridas no cotidiano escolar, conferiu concretude ao debate desenvolvido por Gilroy (2001), que concebe a música de expressão negra como uma mistura de elementos culturais, os quais concentram a intimidade diaspórica lúdica de “laços de filiação e afeto que articulavam as histórias descontínuas de colonos negros no novo mundo” (GILROY, 2001, p.59). O autor entende a música como uma forma subliminar de resistência, atribuindo à sua expressão artística tanto uma possibilidade da expressão individual quanto uma forma de representação que liberta a comunidade do terror racial. Para ele, as bases da tradição musical negra fortalecem a formação de uma comunidade pautada pelo sentimento de solidariedade e pelo compartilhamento das mesmas necessidades. Tais aspectos são, quase que magicamente, audíveis por meio da música em si e palpáveis nas relações sociais que se estabelecem a partir de tais elementos musicais.

A expressão desse elo de solidariedade, observados nos relatos dos viajantes, apareceu também, ainda que de maneira sutil, nas atividades de campo – quando, por exemplo, espontaneamente, dois alunos fizeram uma improvisação rítmica com o tambor. Observe-se que, foram verificadas, nos relatos históricos, silenciosas expressões de resistência que destacam a astúcia do escravizado em articular suas revoltas. Ao trazermos essa história para o debate em sala de aula, associada à música juvenil urbana, foi possível que a solidariedade e a resistência do passado fossem reinventadas pelos alunos. Em seus celulares e fones de ouvido, muitas vezes compartilhados discretamente entre eles, o *funk*, o *rap* e demais variações da música negra contemporânea ressoavam na sala de aula, inclusive em expressões de resistências às palavras dos professores. A recusa ao conteúdo presente na grade curricular atual muitas vezes acontece com o simples toque na tela do celular. A possibilidade de se conectar com outros discursos, que fogem do modelo tradicional e caracterizam de maneira explícita a realidade de seu cotidiano, obriga-os a dar ouvidos ao que diz o som, e não ao professor. Gilroy (2001), em uma perspectiva transnacional, propõe repensar a racionalidade

²⁴Para Schafer (1991), educador musical, cujas ideias norteiam este trabalho, o ensino de música significativo parte, inicialmente de processo criativos: "Com a ênfase dada à teoria, à técnica e ao trabalho de memória, a música torna-se predominantemente uma ciência do tipo acumulação de conhecimento [...] Na educação, e considerando o aspecto da transmissão de conhecimentos, o professor tem todas as respostas, e os alunos, a cabeça vazia- pronta para assimilar informações. Numa classe programada para a criação não há professores: há somente uma comunidade de aprendizes". SCHAFFER, R. Murray. **O ouvido Pensante**. Trad. Marisa Trench de Oliveira Fonterrada; São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1991, p. 285-286.

ocidental pelo olhar do escravo e do terror racial presentes no interior dos movimentos diaspóricos mundiais. A arte negra, expressa pela música e pela dança, é entendida pelo autor como uma forma de sublimação da liberdade, permitindo uma relação simbólica entre a arte e a vida, em busca da emancipação: “As culturas expressivas desenvolvidas na escravidão continuam a preservar em forma artística as necessidades e desejos que vão muito além da satisfação de desejos materiais.” (GILROY, 2001, p. 128).

Em nosso trabalho de docência e pesquisa, atribuímos um *status* ao tambor africano, análogo ao que Gilroy atribui ao navio: um símbolo organizador central. A simbologia do navio também é assunto tratado por Vargas(2007)²⁵ e reafirma nossa proposta:

A navegação também traz em si uma ação de desenraizamento e de alargamento dos horizontes. Se o vínculo significa estabilidade, centramento e manutenção das tradições enraizadas no território e na origem, a navegação subentende um rompimento com a raiz- mesmo que se crie um sentimento intimamente ligado a tal fratura, a saudade ou determinado reforço na prática, em novas terras, das tradições abandonadas. Este ímpeto de quebra tende a ver o mar e a caravela como instrumentos de continuidade dos contatos e vivências no que é transitório e passageiro, em vez do que é estável e equilibrado. (p.197).

A proposição de Gilroy, a propósito do navio como objeto organizador do movimento diaspórico, associada à hipótese iluminada por Vargas, de que teriam surgido "outras práticas em novas terras" nos fez pensar que teria emergido, nessas circunstâncias, o sentido de continuidade de si advindo do interior da própria fratura cultural sofrida pelos povos africanos²⁶ ao serem transportados para terras brasileiras. Mukuna(1978)²⁷ analisa essa continuidade presente no trânsito atlântico, garantida pelo reforço da prática, sob outra ótica de resistência cultural, a da persistência. Dessa forma, esse viés de observação pareceu-nos adequado, ao voltarmos a atenção para os mesmos movimentos vivos desencadeados no cotidiano escolar pelo tambor nos planos material, sonoro, histórico e intersubjetivo, para elaborar, preliminarmente, um projeto acústico em torno do instrumento de origem africana.

1.1 VESTÍGIOS DO TAMBOR, UM CRONÓTOPO AFRICANO

²⁵ Vargas, Herom. *Hibridismos musicais em Chico Science & Nação Zumbi*. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2007.

²⁶ Vargas toma como objeto de sua análise a caravela e não o navio negreiro. No caso dos africanos escravizados, a travessia foi violentamente forçada, mas a noção de continuidade nos parece adequada em relação ao trânsito da cultura negra pelo Atlântico.

²⁷ MUKUNA, Kazadiwa. O contato musical transatlântico: contribuição bantu na música popular brasileira. In: *África: Revista do Centro de Estudos Africanos da Usp*.-1 (1). 1978.

Schafer (2011) recomenda que um "[...] projeto acústico nunca deveria ser controlado de cima" para realizar a tarefa de resgate de uma *cultura auditiva significativa* (2011, p. 288). Para elaborar um projeto acústico, é necessário conhecer o ambiente que será estudado, como também é necessária a colaboração de muitas pessoas, com "treinamento em acústica, psicologia, sociologia, música e muitas outras coisas, à medida que a ocasião requeira" (SCHAFFER, 2011, p. 288). Recomenda, ainda, que os envolvidos no projeto tenham bons ouvidos, mesmo sendo profissionais de várias áreas, amadores e jovens com interesse nesse planejamento. O autor diz ser esta uma tarefa a ser conduzida particularmente pelos compositores, os arquitetos do som, aqueles com experiência em transmutar e combinar sons, modulações de fluxo desses efeitos, para que sejam oferecidas "experiências complexas e variadas" (SCHAFFER, 2011, p. 288).

Não foi a experiência composicional, mas outras igualmente relacionadas ao universo sonoro e também vinculadas às vivências escolares, que orientaram a condução desta pesquisa. A proposição de colocar essas habilidades a serviço de um projeto acústico em torno do tambor levou em consideração o papel do instrumento na concepção de mundo dos povos africanos escravizados, a partir das mesmas "experiências complexas e variadas", concebidas por Gilroy como o *locus* do jogo da resistência e do desejo do corpo negro... (GILROY, 2001, p. 16).

Assim, em busca de uma cultura auditiva significativa da sonoridade dos tambores africanos no século XIX, partimos da dimensão simbólica, cultural e política que Reis (2003) atribui ao instrumento, no contexto da Revolta dos Malês em 1835, para ampliar nossa análise para outras fontes bibliográficas da época, que versam sobre esse mesmo período, tendo em vista que "uma paisagem sonora consiste em eventos ouvidos e não em objetos vistos", o que significa que, ao procurar meticulosamente estas informações "[...] estamos numa posição [...] desvantajosa quando se trata de buscar uma perspectiva histórica para o objeto de nosso estudo" (SCHAFFER, 2011, p. 24). Assim, fomos levados a explorar os sons do passado em "páginas silenciosas" - mas úteis quando se prestam a abrir os ouvidos do leitor.

Nesse sentido, a imaginação se abre para ouvir a paisagem sonora na Bahia do séc. XIX, onde tambores soavam junto aos *caxixis* e *agogôs*, objetos pesquisados por Mukuna (1978) e por nós mesmos com os alunos em nossa pesquisa no âmbito da escola. São elementos musicais africanos que orientaram a pesquisa realizada pelo autor (o *caxixi* e o *agogô*) e revelaram que "a concentração dos bantus oriundos de Angola foi marcante no século XVII" (MUKUNA, 1978, p. 101). Para tal conclusão, Mukuna analisa os instrumentos do ponto de vista da "persistência". São objetos que foram transportados para o Novo Mundo

como elemento étnico da prática cultural, não livre de sofrer algum tipo de mutação como "[...] consequência das várias ações de fenômenos culturais, psicológicos e sociológicos sobre seus portadores e em termos de sua continuidade" (MUKUNA, 1978, p.97). Mukuna, pautado em "aspectos sociológicos relativos à transferência de elementos culturais de um cosmo cultural para um outro", revela um aspecto fundamental nesta investigação, que é o "[...] fenômeno concretamente detectado com a persistência organológica dos instrumentos musicais[...] junto com a obliteração de seus valores étnicos"(MUKUNA, 1978, p.100). A obliteração mencionada por Mukuna é um aspecto que, em uma outra frequência, reverbera as ideias de Chalhoub (2011)²⁸ que discorre sobre as "leituras senhoriais" da historiografia nacionalista, ao desconsiderar a "forma como os escravos pensavam e organizavam seu mundo mesmo sob a violência e as condições difíceis do cativo" no obscuro período colonial²⁹. (CHALHOUB, 2011, p. 29) Essa organização, segundo Mukuna (1978), inclui o tempo que os escravos passavam juntos, do momento da captura até serem vendidos nos mercados brasileiros e foi suficiente "[...] para permitir a cristalização de denominadores culturais comuns na 'memória coletiva' do contingente". Fenômeno negligenciado frente à atenção destinada à migração, inserida nas leituras senhoriais, sempre estudada pela ótica dos ciclos econômicos: cana-de-açúcar, mineração de ouro, diamante e café (MUKUNA, 1978, p.98). O autor adota uma metodologia histórica que ilumina e localiza algumas formas de expansão popular brasileira, justificada pela "concentração de elementos *bantus* em certas regiões do Brasil até os dias de hoje" (MUKUNA, 1978, p.98). A persistência e a continuidade dos elementos musicais *bantus*: "[...] sobreviveram à situação de despersonalização a que seus portadores foram submetidos, deveria haver, a priori, valores mais profundos: e é a estes valores que, eventualmente, outros valores do novo ambiente são juntados". (MUKUNA, 1978, p. 100-101).

²⁸CHALHOUB, Sidney. Visões de liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na corte. - São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

²⁹"Período localizado entre 1500-1822, ao falarmos de música colonial brasileira, seja ela de origem indígena, africana ou europeia, totalizando a música que se praticou em âmbito geográfico e cronológico, pautada na historiografia nacionalista. A antiga historiografia da música no Brasil adota como períodos as etapas de evolução políticas: Colônia, Reino Unido, Império e República [...] a historiografia nacionalista, inclusive a musical, tomou por objeto o Brasil independente [e] toda a produção musical que cronologicamente o precedia foi enquadrada no obscuro período colonial, como fizeram os primeiros historiadores de nossa música: Guilherme de Melo, Renato Almeida, Mário de Andrade e Luís Heitor Corrêa de Azevedo." In: CASTAGNA, Paulo. *Música na América portuguesa*. In: História e música no Brasil/ José Geraldo Vinci de Moraes, Elias Thomé Saliba (orgs.) São Paulo: Alameda Casa Editorial, 2010, p. 37.

1.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE O TRABALHO DE PESQUISA HISTÓRICA COM SONORIDADES

Schafer faz um paralelo com Bauhaus, escola que proporcionou uma “revolução na educação estética do século XX” para pensar o projeto acústico. (SCHAFFER, 2011, p. 287) O real objetivo da famosa escola, para o autor, foi a unificação das belas artes e das técnicas industriais. Revolução equivalente se fez necessária para as disciplinas ligadas à ciência e à arte dos sons, culminando em uma interdisciplinaridade capaz de relacionar os campos da ecologia acústica e o projeto acústico. De acordo com Schafer, ecologia acústica é “[...] o estudo dos sons em relação à vida e a sociedade. Isto não pode ser realizado em laboratório. Só poderá ser desenvolvido se forem considerados, no próprio local, os efeitos do ambiente acústico sobre as criaturas que ali vivem” (SCHAFFER, 2011, p. 287).

A princípio, Schafer nos orienta sobre a voz e o ouvido, que são os módulos básicos no ambiente humano para aferir um ambiente acústico, ao afirmar que:

[...] o único meio de podermos compreender os sons extra-humanos é relacioná-los com a nossa capacidade de sentir e produzir nossos próprios sons...conhecer o mundo pela experiência... exercícios de imaginação... só compreensíveis se comparadas com o que podemos ouvir ou com o que ecoa em nós(SCHAFFER, 2011, p. 289).

Neste trabalho, o ambiente acústico revelou-se, primeiramente, por meio das narrativas dos sujeitos envolvidos (alunos, professores) sobre o som não humanizado do tambor, relacionadas tanto ao objeto em sua materialidade quanto à sua sonoridade, *in loco* ou reproduzida por gravações, fazendo emergir o que ecoava dentro de suas mentes. Essas mesmas narrativas conduziram este estudo ao resgate da *cultura auditiva significativa* dos sons provenientes dos tambores africanos, especificamente no contexto da Revolta dos Malês, em 1835, na obra de Reis (2003,) entendidas como um terceiro módulo básico, para conceber o som extra-humano do tambor também como voz, como o é para os povos africanos. Para fazer tal associação, ancoramo-nos, ainda, em Leite (2008). Em uma das sociedades estudadas por esse autor, a Agni-Akan, na Costa do Marfim, África do Oeste, encontramos o relato de Leite sobre uma cerimônia pública, por ocasião da morte de um soberano: " [...] a solene atenção dedicada à palavra humana [...] estende-se à palavra dos tambores de fala, considerados seres vivos e que contêm seu próprio discurso" (LEITE,2008,p.189). O autor esteve presente na cerimônia, registrando informações e impressões sobre as sonoridades dos instrumentos africanos ouvidos por ele mesmo, assim como sua percepção da importância

simbólica dos instrumentos na dinâmica cerimonial, fornecendo-nos o que Schafer considera como um testemunho auditivo³⁰ fidedigno, sobre a voz dos instrumentos africanos, equiparada à voz humana no relato de Leite: “Tambores ecoam e também os balafons³¹, instrumento musical típico dos Senufo [...] cujos sons, quando produzidos por orquestra composta por esse instrumento, dizem imitar a voz do próprio preexistente” (LEITE, 2008, p.190-191).

Essa busca do som do tambor, no passado, como um *marco sonoro*³² para os africanos escravizados e seus descendentes no Brasil, articula-se, ainda, com a noção de que, segundo Schafer:

[...] os sons podem ser alterados ou desaparecer e merecer apenas poucos comentários, mesmo dos mais sensíveis dos historiadores[...] embora possamos utilizar modernas técnicas de gravação e análise do estudo das paisagens sonoras contemporâneas, para fundamentar as perspectivas históricas temos que nos voltar para o relato de testemunhas auditivas da literatura e da mitologia, bem como aos registros antropológicos e históricos. (2011, p.24).

1.3 A ANCESTRALIDADE DO TAMBOR ANCESTRAL

A relação do *tambor* com a ideia de ancestralidade é evidenciada já na acepção da palavra, como se observa no Dicionário de Música³³, que trata o termo no plural, *tambores* e os define como “[...] uma família de percussão de grande antiguidade e variedade, os quais têm a produção do som mediante batidas aplicadas sobre uma pele esticada”³⁴ (ISAAC; MARTIN, 1985, p. 374).

Em um sentido semântico mais aprofundado, Lopes (2004)³⁵ faz alusão ao caráter central e até mesmo sagrado do instrumento na música negra em sua origem e na diáspora

³⁰ Corroborar, esta pesquisa, com a compreensão de Schafer de testemunha auditiva: " Pessoa que atesta ou pode atestar o que ouve." (2001, p.368). O testemunho auditivo é considerado fidedigno quando sua representação literária se refere a sons diretamente vivenciados, ou seja, em relatos nos quais o autor tenha ouvido os sons ele mesmo.

³¹ Instrumento que aparece na letra do Agepê, no início da introdução deste trabalho, o que nos leva a pensar que além do instrumento, a ideia de serem portadores de voz própria também foram trazidos para o Brasil, pelos povos africanos.

³² O conceito deriva de *landmark* – que pode ser entendido como *marco divisório* – para referir-se aos sons de uma comunidade, que são únicos ou possuem qualidades que os tornam referenciais para o povo local.

³³ ISAAC, Alan; MARTIN, Elizabeth (orgs). Dicionário de música. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1985.

³⁴ ISAAC, Alan; MARTIN, Elizabeth (orgs). Dicionário de música. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1985. O verbete remete a outros: bombo, caixa clara, bongô, tamborim, tarol, tom-tom, atabaques. Todos esses instrumentos são membranofones, p.374.

³⁵ LOPES, Nei. *Enciclopédia Brasileira da Diáspora Africana*. São Paulo: Selo Negro, 2004.

africana. Nessa acepção da palavra, evidencia-se, também, a estreita relação do tambor com o corpo e com a espiritualidade, alçando-o a uma espécie de categoria especial de objeto.

Nome genérico de todo instrumento de percussão membranófono. A música africana, na origem e na diáspora, compreende enorme variedade de tambores, e em geral seus nomes se estendem às danças que geram e acompanham, tais como bamboula, carimbó, conga, tumba etc. Quando usados ritualisticamente são sacralizados, já que o som que emitem, é portador de energia vital, de *axé*, servindo, por isso, como veículo de contato entre o mundo dos vivos e o das entidades sobrenaturais. Por isso, eles recebem sacrifícios e oferendas e são tratados com o respeito que merecem as divindades (LOPES, 2004, p.649).

Para o desenvolvimento desta pesquisa, buscou-se uma metodologia capaz de contemplar essas dimensões estético-simbólicas negras associadas à sonoridade do tambor que se constituem, para além de palavras escritas, em indícios de toda uma história ancestral, que funcionam como fontes de pesquisa sobre o obscuro período colonial. Neste trabalho, os “vestígios”³⁶, ideia concebida por Chalhoub (2011) como fonte de pesquisa, ganham voz e sonoridade a partir de uma experiência cotidiana e profissional com a prática instrumental³⁷ reconstituindo sentidos ao redor de uma música escrita muito tempo atrás. Essa possibilidade de reconstrução do passado, recorrendo a uma escuta interna, imaginativa, como pontua Schafer, volta-se aqui para o estudo dos eventos sonoros³⁸, que aconteciam ao redor do tambor na primeira metade do século XIX. Uma busca histórica com características peculiares, como apontam Moraes e Saliba³⁹:

[...] para os historiadores que têm a história da cultura no horizonte e, mais especificamente, a colocam em diálogo com as diversas linguagens artísticas- como a música [...] não basta somente a linguagem escrita para compreender e traduzir o passado; ele tem que levar em conta os sons deste passado e sua escuta no presente. Claro que, por diversos motivos, esta não é uma tarefa simples, já que na maioria das vezes esses sons são impossíveis de serem recuperados ou escutados pelo historiador. Como uma arte no tempo que desaparece no ato mesmo de sua execução, resta a ela registrar-se em primeiro lugar na memória, depois na linguagem e notação para não se perder (MORAES; SALIBA, 2010, p. 10-11).

³⁶ Categoria de análise que possua uma validade transcultural, que permite "a construção de modelos e que postulem a recorrência provável ou necessária, em sociedades distintas no tempo e/ou no espaço, de funções ou significados sociais historicamente específicos" (CHALHOUB, 2011, p. 24).

³⁷ Que consiste basicamente na transformação de símbolos gráficos (notas musicais de uma partitura) em som, conferindo-lhes materialidade (audição, possibilidade de registro em gravação) no presente.

³⁸ "Evento sonoro [...] como o objeto sonoro, é definido pelo ouvido humano como a menor partícula independente da PAISAGEM SONORA. Difere do objeto sonoro na medida em que o último é um objeto acústico abstrato para estudo, enquanto o evento sonoro é um objeto acústico para estudo simbólico, semântico ou estrutural e é aqui um ponto de referência não abstrato relacionado com um todo de maior magnitude do que ele próprio." (SCHAFFER, 2011, p. 364).

³⁹ MORAES, José Geraldo Vinci de; SALIBA, Elias Thomé. O historiador, o luthier e a música. In: _____ (orgs.). **História e música no Brasil**. 2010.

Este trabalho pauta-se, ainda, em um conceito de tradição relacionado à história negra, o que Hampaté Bâ⁴⁰ chama de “memória viva da África”:

Quando falamos de tradição em relação à história africana, referimo-nos à tradição oral, e nenhuma tentativa de penetrar a história e o espírito dos povos africanos terá validade a menos que se apoie nessa herança de conhecimentos de toda espécie, pacientemente transmitidos de boca a ouvido, de mestre a discípulo, ao longo dos séculos. Essa herança ainda não se perdeu e reside na memória da última geração de grandes depositários, de quem se pode dizer são a memória viva da África (HAMPATÉ BÂ, 1980, p. 167).

Ao considerar essa herança com base na memória dos antepassados, observou-se, no início do estudo de campo na escola, que o testemunho auditivo dos jovens afrodescendentes não irrompe diretamente do passado. No contexto estudado, esses jovens, depositários da sonoridade e do poder da musicalidade africana, manifestam sua herança na música e no gesto, como parte da dinâmica atual da resistência negra da diáspora, que é evidenciada em todo aquele que estiver disposto a percebê-la.

Toda tentativa de autenticação e validação dessas culturas advém da desqualificação de tais culturas e povos cujas histórias são perpetuadas “de boca a ouvido”, baseadas, portanto, na oralidade. Prins (2011)⁴¹ pontua a prática de historiadores que atuam nas sociedades modernas “maciçamente alfabetizadas” (PRINS, 2011, p. 165) que atribuem às fontes orais uma fragilidade implícita universal e irreparável, mencionando a história africana como exemplo extremo dessa disposição, segundo a qual, “ [...] a África tem sido vista como um continente a-histórico *par excellence*”. (PRINS, 2011, p. 166). Porém, apresenta como contraponto outra ideia, que vislumbra uma iniciativa para a mudança desta forma de interpretar a história de sociedades sem registros escritos, no livro intitulado *The Nature of History*:

[...] a história baseada exclusivamente em fontes não documentais, como, por exemplo, a história de uma comunidade africana, pode ser uma história mais imprecisa e menos satisfatória do que uma extraída de documentos, mas de todo modo é uma história” (MARWICK⁴² apud PRINS, 2011, p.165).

⁴⁰ HAMPATÉ BÂ, Hamadou. A tradição viva. In: **História Geral da África I**. Metodologia e pré-história da África. Organizado por Joseph Ki-Zerbo. São Paulo, Ed. Ática/UNESCO, 1980, p.161-218.

⁴¹ Prins, Gwyn. História Oral. In: Peter Burke (org). **A escrita da história novas perspectivas**. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora Unesp, 2011, p.165-201.

⁴² MARWICK, Arthur, **The Nature of History**, 3rd ed. London: Macmillan Press, 1989.

Diante desse quadro, a Lei 10.639/2003⁴³, que torna obrigatória a inclusão da História da África e das culturas afro-brasileiras no currículo das escolas públicas e privadas de ensino fundamental e médio no Brasil, representa um avanço nacional no sentido de reacender uma história negada pelo mundo ocidental. Contudo, uma história tão marcada pela fragilidade implícita de seus registros escritos demanda formas inovadoras de reparação. Entendemos que a introdução da música negra no contexto escolar, em suas mais diversas configurações, resgata o papel central dessa forma de expressão, exprimindo em seus conteúdos abrangentes e semânticos a mais bela e terrível história de solidariedade, compartilhamento e resistência a todas as formas de opressão⁴⁴.

1.4 FUNÇÃO DOS TAMBORES PARA OS POVOS AFRICANOS

No que se refere aos aspectos simbólicos e subjetivos, presentes nas músicas de origem africana, consideramos fundamentais as contribuições de Gilroy (2001) para o debate sobre os processos culturais, sociais e políticos, que ocorreram nas Américas, a partir da experiência da diáspora do Atlântico, ressaltando a importância de leituras sob novos ângulos. O autor ressalta a importância dos negros serem “ [...] percebidos como agentes, como pessoas com capacidades cognitivas e mesmo com uma história intelectual” e cultural significativas, o que nos fez pensar em estratégias para a compreensão dos processos culturais relacionados ao tambor africano, objeto desta pesquisa, assim como das manifestações estéticas, políticas e subjetivas que ocorriam ao seu redor. A ótica deste trabalho é, portanto, semelhante a de Gilroy, no sentido de ter procurado valorizar os “ [...] atributos negados [aos negros] pelo racismo moderno”, com base em “ [...] concepções racialmente exclusivas de identidade nacional, da qual os negros foram excluídos, ora como não humanos, ora como não cidadãos”. (GILROY, 2001, p.41).

Observa-se, nesse sentido, em oposição à ideia de ajuntamento, os batuques que ecoam, no Brasil, desde os tempos da colônia, têm uma história própria. A imprecisão sobre a história africana, para o autor, é desdobramento de uma espécie de caráter étnico-racial oculto

⁴³ BRASIL. Lei nº 10.639, 9 de janeiro de 2003. Portal do Planalto, Brasília, DF, 9 jan. 2013. In: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 25 mai. 2013.

⁴⁴ “A questão do terror racial sempre permanece em pauta [...] embora estes terrores fossem indizíveis, não eram inexprimíveis e meu principal objetivo aqui é explorar como os traços residuais desta expressão necessariamente dolorosa ainda contribuem para memórias históricas inscritas e incorporadas no cerne volátil da criação cultural afro-atlântica” (GILROY, 2001, p. 158).

– que expressa a ótica secular do colonizador sobre as culturas dos povos oriundos particularmente da África – e que se encontra subjacente a algumas posturas observadas na pesquisa de campo deste estudo. Como foi ressaltado neste trabalho, a crítica de Gilroy está relacionada ao modelo historiográfico tradicional que desconsidera aspectos tanto da riqueza da polifonia da música negra quanto do seu significado estético-social, que elucida expressões de resistência e de sobrevivência, refletindo não somente um passado colonial como também um presente opressor e violento, dadas as condições enfrentadas pelos jovens moradores das grandes periferias brasileiras.

Uma dessas condições opressivas observa-se no tratamento dado ao tambor, direta ou indiretamente, relacionado ao termo *macumba* na comunidade escolar. Na contramão do tom pejorativo associado a este termo, o tambor tornou-se o elemento central desta pesquisa, que se propôs a estimular o contato dos jovens com a percussão de tradição negra. O trabalho realizado, em campo, desencadeou uma reflexão sobre a representatividade desse instrumento para os povos africanos e seus descendentes, assim como seu papel simbólico no decorrer da história de resistência cultural desses povos, aliada a uma reflexão sobre as práticas culturais de origem negra no âmbito da escola pública, atualizada pelas culturas juvenis urbanas.

Para realizar tal tarefa em sala de aula, apresentamos as manifestações culturais negras, segundo a perspectiva histórica apresentada por Reis (2003), que analisou minuciosamente os indícios da vida cotidiana dos africanos em fontes documentais sobre o brutal período escravagista.

1.5 MITOS FUNDANTES, HERÓIS DOS POVOS, CERIMONIAL, CORTEJOS

O tambor apresenta um papel importante para os mitos fundantes das tradições e hierarquias na África, caracterizando um elo entre o passado e o presente que nem mesmo a diáspora do Atlântico foi capaz de apagar.

Entre os povos bantos da África Central, o tambor representava muito mais que um instrumento. Durante as práticas ritualistas, toda comunidade africana se reunia ao seu redor e a comunicação se estabelecia por meio de batuques, que suscitavam a dança e o canto. Silva (2006)⁴⁵ aborda a história do continente africano anterior a 1500. Uma das menções do autor sobre o papel do tambor nas celebrações trata das representações sociais e de poder da realeza africana.

⁴⁵SILVA, Alberto da Costa e. **A enxada e a lança: a África antes dos portugueses**. 3.ed. revisada e ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

Aumentaram a pompa e o cerimonial da corte...vieram as grandes trombetas de cobre vibrar entre os músicos do rei...as insígnias e os leques de plumas de avestruz...uma centena de cavalos sem ginetes, quarenta tambores, cinquenta tímpanos e vinte e cinco trombetas (SILVA, 2006, p. 474).

Em outra passagem do texto, o tambor é mencionado a propósito de mitos fundantes das tradições e hierarquias na África:

[...] um herói mítico, Gianga, que teria sido o fundador de numerosos estados. Grande caçador, grande ferreiro e grande condutor de bois, ele esculpiu os tambores reais, acendeu pela primeira vez os fogos sagrados e doou à sua gente o *ubuiru*, ou código esotérico da realeza[Grifo do autor] (SILVA, 2006, p. 430).

Entre os símbolos tradicionais das chefias *lundas*, Silva (2006) evidencia não apenas os tambores especiais, mas o *agogô*⁴⁶, instrumento presente nos batuques da primeira metade do século XIX e na música popular brasileira até os dias de hoje Silva (2006, p. 515). Inclui, ainda, os tambores entre outras insígnias de poder da etnia *nupe*: “ [...] uma canoa de bronze, as longas trombetas, os tambores de estado, as correntes e os grilhões mágicos de ferro” (SILVA, 2006, p. 590). Em Lopes (2004)⁴⁷ o *agogô* é descrito como um instrumento musical de tradição afro-brasileira, popularizado nas baterias das escolas de samba nas décadas de 1940 e 1950 com raízes históricas no ritual do candomblé *jejê-nagô*. A origem da palavra é *iorubá* e significa sino.

1.6 RELATOS DE VIAJANTES SOBRE AS MANIFESTAÇÕES CULTURAIS NEGRAS NO BRASIL

Com um olhar sobre a música no Brasil no século XIX, ao discutir um processo histórico que buscava “[...] caracterizar nossa identidade como uma nação nova e original na ordem mundial”, Machado⁴⁸ (2010) levanta questões sobre o processo de criação de uma identidade nacional que fez com que os registros históricos sobre música apresentassem a tradição africana de maneira subalternizada. Segundo o autor, os pesquisadores pioneiros⁴⁹

⁴⁶ Palavra de origem *ioruba*, segundo Vargas (2007, p. 118). Estas informações corroboram a pesquisa de Mukuna sobre o *agogô*.

⁴⁷ LOPES, Nei. **Enciclopédia Brasileira da Diáspora Africana**. São Paulo: Selo Negro, 2004, p. 109.

⁴⁸ MACHADO, Cacá. *Batuque: mediadores culturais do final do século XIX*. In: História e música no Brasil. MORAES, José Geraldo Vinci de./ SALIBA, Elias Thomé (org.) São Paulo: Alameda, 2010, p.119-160.

⁴⁹ MELLO, Guilherme Theodoro Pereira. **A música no Brasil desde os tempos coloniais até o primeiro decênio da República**. Bahia: Typographia de S. Joaquim, 1908; CERNICHIARO, Vincenzo. **A Storia della**

“[...] mapearam os eventos musicais nacionais, distinguindo sob a orientação metodológica da musicologia europeia do século XIX, a alta cultura (música erudita) e a baixa cultura (música popular/ folclórica), sendo, esta, praticamente descartada da história” (MACHADO, 2010, p. 135). Assim, a introdução de relatos de viajantes como um tópico nesta pesquisa visa a enfatizar a presença do tambor africano nos primeiros registros, em uma tentativa de reconstituição histórica de cunho investigativo dos sons do instrumento no passado de acordo com testemunhos auditivos e escritos, em busca dos vestígios de significantes provocados pelas sonoridades negras.

Schafer (2011) toma de empréstimo algumas noções da percepção visual para desenvolver sua argumentação sobre a percepção auditiva. São noções valiosas para organizar a estrutura de nossa investigação. Uma delas é a distinção figura *versus* fundo desenvolvida pelos psicólogos fenomenológicos que expuseram a figura como cerne da atenção e o fundo, o contexto ou cenário. Acrescentou-se, ainda, o termo “campo”, em referência ao lugar onde ocorreu: “Foram os psicólogos fenomenológicos que apontaram para o fato de que aquilo que é percebido como figura ou fundo é determinado principalmente pelo campo e pelas relações que o sujeito mantém com esse campo”. (SCHAFFER, 2011, p. 214).

A figura e o fundo são percebidos de forma alternada em testes de percepção visual, nunca simultaneamente. Assim, na percepção auditiva, a atenção é direcionada a uma figura acústica, a qual, quando abandonada, torna-se fundo. Schafer conceitua o fundo como som fundamental, dificilmente percebido por aqueles que vivem no meio deles, pois é sobre eles que as figuras dos eventos sonoros se evidenciam.

Perceber o som como figura ou fundo associa-se à cultura (hábitos treinados) ao estado de espírito do sujeito (seu interesse) e ainda à relação individual que estabelece com o campo (nativo ou estrangeiro). E quando um fundo torna-se figura, surge “[...] um evento sonoro, um marco sonoro, uma experiência acústica notável ou vital” (SCHAFFER, 2011, p. 215). Portanto, levando em consideração o procedimento descrito pelo autor, tambor tornou-se ora figura, ora som fundamental em alguns dos relatos compilados preliminarmente no escopo deste trabalho.

Os viajantes eram pessoas de diferentes locais, classes sociais e formações intelectuais, que descreviam o Brasil por meio de apontamentos, correspondências, diários, etc. A chamada literatura de viagem constitui-se como um importante conjunto de testemunhos, cujas observações contribuem para uma ampliação da percepção sobre a

realidade vivenciada no Brasil durante o século XIX, momento em que se obtêm os primeiros registros sobre a função socializante da música negra. O olhar do viajante estrangeiro em relação aos habitantes, à vida local e aos costumes no período colonial vislumbra dimensões variadas, muitas vezes ambíguas. Revelam-se opiniões e julgamentos, ora de aceitação, ora de repúdio, descritos na literatura ocidental e nacional acerca da música de origem negra. Cascudo (2001)⁵⁰, destaca a afirmação de Nuno Marques Pereira sobre os calundus baianos, cuja nacionalidade não se sabe portuguesa ou brasileira, registrado em 1728 que apresenta um importante relato fundamentado pela opinião a respeito do som dos instrumentos tocados pelos africanos. O autor pontua que o livro de Pereira é precioso "[...] pela informação variada sobre a vida brasileira, sociedade, figuras, mentalidades, festas, superstições, indumentária, alimentação, cultura" fornecendo-nos um testemunho auditivo sobre o batuque⁵¹ (CASCUDO, 2001, p. 56). Segundo o texto de Marques Pereira⁵² sobre os calundus baianos, o viajante testemunhou que a música tocada pelos africanos representa a “confusão do inferno”, pois, ao mesmo tempo em que embala o sono dos moradores locais – o que demonstra que, enquanto boa parte dos habitantes, estrangeiros ou não, já estava acostumada com a sonoridade da música africana e, de certa forma, até apreciava os hábitos musicais negros – enquanto que para os viajantes ocasionais, cujas preferências musicais estavam pautadas em outro tipo de cultura, o mesmo batuque causava estranhamento e repúdio.

Perguntou-me como havia eu passado a noite? Ao que lhe respondi: Bem de agasalho, porém desvelado; porque não pude dormir toda a noite. Aqui acudiu ele logo, perguntando-me que causa tivera? Respondi-lhe que fora procedido do estrondo dos atabaques, pandeiros, canzás, botijas e castanhetas; com tão horrendo alarido, que se me representou a confusão do inferno. E para mim, me disse o morador, não há cousa mais sonora, para dormir com sossego... se eu soubesse que havíeis de ter este desvelo, mandaria que esta noite não tocassem os pretos seus calundus (PEREIRA apud CASCUDO, 2001, p.56)

Nesta pesquisa, o trabalho de campo permitiu observar reações divergentes em torno do tambor africano, sendo, muitas delas, reproduzidas ainda hoje, e com semelhante naturalidade, em ambiente escolar. Haja vista a reação de alguns alunos que, ao simples contato visual com o tambor, nos corredores da escola, antes do início das

⁵⁰ CASCUDO, Luís da Câmara. *Antologia do Folclore Brasileiro*: São Paulo, Editora Global, 2001.

⁵¹ "Batuques, durante a colonização e o império, era o nome genérico para todas as manifestações lúdicas negras, danças e cantos, acompanhados de percussão de atabaques. "SOUZA, Marina de Mello e. História, mito e identidade nas festas de reis negros no Brasil - Séculos XVIII e XIX. In: JANCSÓ, István; KANTOR, Íris (Orgs.). **Festa, cultura e sociabilidade na América portuguesa**. v. 1. São Paulo: Hucitec/Editora da Universidade de São Paulo; Fapesp/Imprensa Oficial, 2001, p.226.

⁵² PEREIRA, Nuno Marques. **Compêndio Narrativo do Peregrino da América**. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras, 1988. Tomo I, Coleção Afrânio Peixoto.

aulas, aproximavam-se para tocá-lo, produzindo uma batida forte e reverberante, ao passo que outros, sem se aproximar, faziam em seus comentários algum tipo de alusão genérica e, por vezes, pejorativa, à prática da *macumba*.

Além do som do tambor africano, chamava a atenção dos viajantes a relação entre a música e o trabalho escravo cotidiano. De acordo com o relato de Biard⁵³ (1945 apud CASCUDO, 2001, p.123) que chegou ao Brasil em 1858, um conjunto variado de expressões sonoras não se fazia ouvir apenas por meio dos instrumentos, como também nos cantos acompanhados de palmas e assovios, que ressoavam no ambiente urbano através das canções de trabalho e no ritmo de seus passos em funções ocupadas, predominantemente por escravos.

Logo que cheguei aqui tive de interromper, um dia, o que estava fazendo, impelido pela curiosidade; ouvira uns sons estranhos de uma ponta à outra da rua: era apenas uma mudança. Cada negro conduzia um móvel, grande ou pequeno, leve ou pesado, conforme a sorte de cada um; e esses carregadores executavam sua tarefa obedecendo a um certo ritmo, entoando um canto, gutural por vezes, em que uma ou duas sílabas eram repetidas. Havia alguns que transportavam barris vazios três vezes maiores que as suas pessoas, e, no fim de tudo, vinha um piano de cauda carregado por seis homens, em duas filas. Na primeira, um dos portadores, com funções de chefe de orquestra, trazia na mão uma espécie de ralo de regador, dentro do qual se chocavam pedrinhas e com esse instrumento o negro marcava o compasso (BIARD apud CASCUDO, 2001, p.123).

Esse testemunho evidencia uma habilidade para a improvisação não apenas no âmbito musical, mas também no que se refere à arte de conceber instrumentos a partir de qualquer material disponível— aspecto este da cultura africana abordado em sala de aula⁵⁴ sobre a habilidade dos artesãos negros durante o trabalho de campo desta pesquisa. Há ainda outro relato detalhado sobre o trabalho urbano anterior ao de Biard, do viajante inglês John Luccock, que esteve no Brasil no período entre 1808 e 1818. Sobre o que ele testemunha acerca dos cantos de trabalho, reproduzimos abaixo todo o conteúdo, dada sua importância ao revelar não apenas as indescritíveis condições de trabalho, mas também por trazer a impressão do viajante sobre uma memória ancestral desencadeada pelo canto e sons de ofício.

Entre as pessoas de classe mais baixa do Rio, os homens que carregam coisas pelas ruas chamam a atenção dos estrangeiros não só pelo seu número como por algumas particularidades de suas maneiras. Não são propriamente carregadores, pois que raros são aqueles alugados e pagos em seu próprio benefício; regra geral não passam

⁵³ BIARD, François-Auguste. **Deux années au Brésil**. Paris, L. Hachette et Cie, 1862. Tradução: Sette, Mário. São Paulo, Editora Brasileira, 1945.

⁵⁴ Relacionamos, em classe, a forte ligação da cultura africana com elementos da natureza, ao utilizarmos instrumentos artesanais de tradição negra como inspiração para a oficina de confecção de instrumentos com material reciclável, realizada com o 6º ano em nosso segundo ano em campo, na docência compartilhada com a disciplina Língua Portuguesa.

de escravos mandados à rua, de cesta vazia e longas varas, à cata de serviço por conta de seus senhores. Carregam objetos pesados pendurando-os por meio de um par de correias naqueles paus que colocam nos ombros de dois deles, levando-os em seguida, ao seu destino. No caso de a carga ser pesada demais para um só par, juntam-se quatro seis e até mais homens, formando um grupo, de que, é geral, o mais inteligente é por eles escolhido para capitanear e dirigir o trabalho. A fim de imprimir ritmo aos seus esforços e, principalmente, uniformidade no passo, esse entoa sempre alguma cantiga africana, curta e simples, ao cabo da qual o grupo todo responde em alto coro. Prosseguem nesse canto enquanto dura o trabalho, parecendo com isso que aliviam a carga e alegram seus ânimos. Tinham por vezes a impressão de que essa gente não era insensível ao prazer decorrente das recordações, assim avivadas, de um lar que haviam perdido e que jamais tornariam a ver. O certo é que suas canções davam às ruas uma alegria que por outra forma lhes faltaria, pois que o povo em geral parecia muito calado. (CASCUDO, 2001, p. 68).

Fontes iconográficas também inteiram o olhar do viajante sobre as manifestações da cultura africana na vida da colônia. Destacamos, no estudo de Monteiro⁵⁵ (2008) as legendas de três imagens, centrais para a nossa reflexão. A primeira sobre aspectos com vistas a refletir sobre a produção rítmica na cultura africana, ao utilizar qualquer objeto que proporcionassem tal sonoridade e marcação. O autor reúne elementos de grande relevância para esta investigação, tal como a legenda da primeira imagem, de Jean-Batiste Debret chamada *Enterro de uma negra*⁵⁶: “O costume de utilizar a percussão era inerente às práticas africanas; quando não havia instrumentos construídos, uma caixa que fizesse barulho serviria para dar o compasso do cortejo” (MONTEIRO, 2008, p. 137).

Figura 1 – Enterro de uma negra

Fonte: Monteiro (2008).

⁵⁵ MONTEIRO, Maurício. **A construção do gosto: música e sociedade na corte do Rio de Janeiro-1808-1821.** São Paulo: Ateliê Editorial, 2008.

⁵⁶ Reprodução do livro Patrick Staumann (org.). **Rio de Janeiro: Cidade Mestiça.** São Paulo, Companhia das Letras, 2001.

O segundo exemplo iconográfico na pesquisa de Monteiro é a famosa gravura do início do século XIX: "Jogar capoeira ou Danse de La guerre"⁵⁷, de Rugendas, na qual tem destaque o tambor:

Figura 2 – Jogar capoeira ou Danse de la guerre

Fonte: Rugendas

Monteiro (2008) salienta o tambor na legenda da figura, promovendo a seguinte reflexão: “Os instrumentos de percussão são dos mais antigos objetos de produção sonora construídos pelo homem; é ao mesmo tempo som e sacrifício: sacrifica-se o animal para esticar o couro, sacrifica-se o silêncio para obter a sonoridade e o sinal desejado” (MONTEIRO, 2008, p. 146). A leitura iconográfica, da mesma imagem, realizada por CUNHA⁵⁸, apresenta na legenda “[...] o destaque dado pelo artista ao tambor, que deveria ter preponderância no jogo da capoeira da corte, no início do século XIX” (CUNHA, 2013, p. 24). Na pesquisa de Cunha (2013), encontramos um apontamento a propósito do testemunho escrito do viajante Charles Rebeyrolles sobre o Tambor do Congo, no qual o instrumento “cadencia as evoluções atrevidas e guerreiras do jogo da capoeira” (RIBEYROLLES⁵⁹, 1859 apud CUNHA, 2013, p. 13). A pesquisa de Cunha corrobora a ligação íntima entre o ritmo e a expressão corporal negra nos testemunhos escritos pelos viajantes e evidenciam a relação entre o tambor e o gesto ritmado, expressos também na dança e na capoeira.

⁵⁷RUGENDAS, Johann Moritz. **Viagem pitoresca através do Brasil**. Tradução Sérgio Milliet. 8 ed. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1979 [1ª ed. em alemão e francês, 1835], prancha 98.

⁵⁸CUNHA, Pedro Figueiredo Alves da. **Capoeiras e valentões na história de São Paulo (1830-1930)**. São Paulo: Ed. Alameda, 2013.

⁵⁹RIBEYROLLES, Charles. **Brasil Pitoresco: história, descrições, viagens, instituições, colonização**. Rio de Janeiro: Typografia Nacional, 1859.

Um conjunto variado de expressões sonoras não se fazia ouvir apenas por meio dos instrumentos, mas também nos cantos acompanhados de palmas e assovios, que ressoavam no ambiente urbano através das canções de trabalho e do ritmo de seus passos, em funções ocupadas em grande parte por escravos. De acordo com Squeff⁶⁰ (2001):

[...] na medida em que o negro traça sua sobrevivência, única e exclusivamente no trabalho físico, é no gesto, é na manifestação física de sua humanidade que ele impõe sua cultura. O gesto africano foi fundamental para a dança...foi fundamental também para a música. Os ritmos afro-brasileiros nada mais são do que a temporalização dos gestos das danças. (p. 44).

O terceiro exemplo iconográfico que destacamos na pesquisa de Monteiro (2008) é a imagem intitulada *Batuque*⁶¹, também de Johann Moritz Rugendas:

Figura 3 - Batuque

Fonte: Rugendas

Monteiro destaca na legenda da imagem: “Na maioria das vezes, qualquer ajuntamento de negros e mestiços que tivesse um instrumento de percussão, dava-se o nome de batuque. Mas também os ritmos produzidos pelas palmas já eram motivos de uma prática cultural” (MONTEIRO, 2008, p. 142).

O termo *ajuntamento* apresentado no texto de legenda de Monteiro (2008) foi amplamente utilizado no período em questão junto a outros de mesmo teor, tal como

⁶⁰ SQUEFF, Enio. **Reflexões sobre um mesmo tema**. In: SQUEFF, Enio; WISNIK, José Miguel. **Música: O nacional e o popular na cultura brasileira**. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2001.

⁶¹ IEB- Instituto de Estudos Brasileiros da Universidade de São Paulo. Prancha 14.

algazarra e merece, neste ponto, uma reflexão acerca do olhar ocidental direcionado às manifestações culturais negras, tratadas de forma depreciativa e desimportante. Foi possível observar, nas duas primeiras etapas da pesquisa de campo deste estudo, que os adjetivos dessa natureza são hoje direcionados aos gêneros musicais funk e rap, e mesmo à gestualidade dos jovens afrodescendentes de um modo geral. Um exemplo encontra-se no comentário da professora de nossa primeira experiência em campo, na Escola de Aplicação. Ao investigar em classe a preferência musical dos jovens, constatamos que o funk apareceu como um dos favoritos. Ante esta preferência explicitada pelos alunos, a docente decretou: “Não vou permitir *baixarias* na aula”. Ao escutarmos essa frase, não pudemos desconsiderar o mesmo tratamento dispensado às culturas negras, que ressoavam como reverberações do passado, ao reproduzir o caráter depreciativo e desimportante a elas atribuídos. Dessa forma, nas escolas, desconsidera-se o potencial educativo das culturas juvenis urbanas, assim como a tradição negra expressa em práticas quotidianas musicais e corporais, provenientes de vivências na família e na comunidade dos alunos, que operam na mesma categoria de persistência, apontada por Mukuna (1978) e corroborada por Dias⁶² (2004):

Desde os tempos da colônia o som vibrante dos tambores afro-brasileiros ecoa por aqui, em terreiros e fazendas, pelas ruas das vilas ou nos adros de igrejas, com seu poder de arrancar os homens à dispersão forçada em que vivem. Noticiados por cronistas e viajantes a partir do século XVI, as festas e rituais dos africanos são quase sempre objetos de descrições levianas e preconceituosas. Sons “monótonos”, danças “lascivas”, ritos “bárbaros” eram alguns dos qualificativos utilizados por estes escritores e moralistas, sem dúvida um tanto assustados com as multidões de negros que estas festas mobilizavam – multidões que sempre podiam rebelar-se contra a minoria branca (p. 42).

A referência a uma “lascividade” dos negros no passado, tanto quanto o uso da expressão “baixaria” no contexto escolar, tem relação como processo sócio-histórico que envolve o papel desempenhado pela música e pela dança para o branco e para o escravizado, de acordo com esta análise de Squeff (2001) :

Nas cartas em que alguns estrangeiros se referem às danças dos escravos do século passado a tônica é sempre a mesma – “a indecência do gesto”, ou antes, a estranheza do gesto insólito advindo do próprio sistema de produção do escravo. A música “civilizada” tinha naturalmente de se chocar com uma manifestação que de um certo

⁶²DIAS, Paulo. **Comunidades do Tambor**. Textos do Brasil, n.11. Brasília: Ministério das Relações Exteriores, 2004. "Entre a infinidade de estilos regionais das danças-músicas negras, é possível perceber alguns núcleos de sentido principais: Os Batuques, executados informalmente nos terreiros recônditos e voltados à celebração da memória das próprias comunidades; as Congadas, conjuntos rituais de dança e música ligados à tradição das Irmandades Católicas Negras; os Candomblés, grupos organizados de culto às divindades afro-brasileiras; e o Samba Urbano, que se desenvolveu nas primeiras décadas do século XX a partir de uma confluência de tradições."

modo era denunciadora: representava na forma maneirada da música do branco a realidade do trabalho escravo. Não que o trabalho escravo pudesse ser dignificado a ponto de ser transformado em arte...sob o ponto de vista do homem civilizado, na gestualidade sexual da dança esconde-se indubitavelmente o aspecto mais franco do ato em si: no caso da dança dos escravos, era a sexualidade que tinha que transparecer. A sexualidade do escravo não é fundamentalmente diferente da do homem livre – mas comparece em grande parte nas suas manifestações de forma mais aberta, mais próxima do ato em si.[...] O que realmente conta a partir de um determinado momento é a gênese desta música [...] [a qual tem em origem] uma sociedade extremamente hierarquizada, e com um grande contingente de escravos [...] [Interessam] todos os processos produtivos que se depreendem daí. E nos processos produtivos sobrevêm todos os seus ingredientes: da gestualidade do trabalho à gestualidade sexual (p. 45-46).

A gestualidade de conotação sexual no samba urbano –relacionada em sala de aula ao gênero *funk* – corresponde a uma das linhagens rítmicas resistentes ao tempo, mencionadas por Dias (2004). A proposta metodológica desenvolvida, durante o trabalho de campo desta pesquisa, foi justamente orientada no sentido de privilegiar a ligação dos jovens com o *funk*, numa tentativa de descolonização do currículo. O gestual dos alunos, promovido no espaço escolar pela presença de um educador da área da dança em docência compartilhada com o trabalho musical, orientado por um modelo de aula que não separa o fazer musical da corporalidade, abriu caminho ao gesto percussivo⁶³, configurando mais um elemento de potencial expressivo. Essa proposta foi pautada por experiências anteriores, decorridas no trabalho de campo, que evidenciaram a importância do tambor como objeto perturbador nas duas linguagens estéticas, música e dança. Para o jovem afrodescendente, essa distinção, de fato, não existe, em seu cotidiano fora da escola, assim como não existiu para os povos africanos escravizados.

Uma relação direta entre o tambor africano e o termo genérico *macumba*, observada em vários momentos durante a pesquisa de campo, também se manifestou sob a forma de comentários – o que levou os educadores envolvidos com esta pesquisa à constatação de que não seria possível abordar a música negra na escola sem que se tocasse na questão da religiosidade de origem africana, estimulando o desenvolvimento de novas proposições

⁶³Cf. Guerreiro, 2010, p.275, a corporalidade é um dos três elementos da linguagem percussiva “um dos cânones da música africana ou de inspiração africana [...] é a inseparabilidade entre música e dança. O ritmo propõe a dança e isto se manifesta no próprio corpo do percussionista, fazendo o ato de percutir uma verdadeira coreografia” .

relacionadas, principalmente, a duas das *Comunidades do Tambor*⁶⁴, assim chamadas por Dias (2004): os Batuques⁶⁵ e o Candomblé⁶⁶.

Nas entrelinhas de alguns comentários relacionados ao tambor e à *macumba*, foi possível perceber, em momentos do trabalho de campo, certo desprezo, quiçá temor, pelas manifestações religiosas de origem africana, historicamente inculcado pelas instituições de poder, sob o pretexto de manter a moral e a ordem. Observamos no ambiente escolar uma expectativa por parte dos docentes relacionada ainda à imobilidade e a quietude. As vivências negras, no ambiente escolar, ainda mantêm um status marginal, análogo às práticas dos escravizados:

Nas fazendas distantes dos tempos do cativeiro, as festas de terreiro realizadas nas folgas e dias feriados concentravam a vivência dos escravos enquanto grupo, já que no dia a dia eles trabalhavam dispersos no eito. Tudo acontecia africanamente através do canto e do corpo em movimento, ao som dos tambores. Era momento de louvar ancestrais, de atualizar a crônica da comunidade, de travar desafios capazes de amarrar com a força encantatória da palavra proferida. Os versos metafóricos entoados nessas rodas só ofereciam ao branco um sentido mais literal, inócuo. Fato que deixava perplexos os observadores brancos: tratava-se de diversão ou devoção? (DIAS, 2004, p. 43).

O obscurantismo atribuído à religiosidade africana promoveu a clandestinidade, o segredo cultivado entre os praticantes – estratégico para a sobrevivência étnica e cultural em território hostil. Ironicamente, por esse motivo, parte dessa cultura se manteve intacta; outra parte chega aos dias de hoje adaptada e reinterpretada, mas ainda viva. Como aponta Dias (2004):

Não obstante o preconceito e as constantes perseguições policiais de que foram vítimas nas primeiras décadas do século passado, os terreiros de Candomblé souberam preservar entre as suas paredes uma série de práticas culturais africanas, como as línguas rituais, um panteão e sua mitologia, instrumentos, ritmos e cancionário, culinária, objetos de culto. Mais do que isso, perpetuou-se entre os adeptos dessa religião uma cosmovisão africana, que enxerga o mundo como uma teia de forças vitais em interação, as quais devem-se manter equilibradas através de ritos específicos. Evidentemente, o culto aos orixás aqui sofreu diversas adaptações e reinterpretações, tornando-se afro-brasileiro. [...] Permanece o conceito de nação – cultural, e não mais étnico – relacionado sobretudo à língua ritual, aos repertórios dos cânticos e aos estilos musicais (p. 44)

⁶⁴ O autor percebe núcleos de sentido principais em meio à infinidade de estilos de danças-músicas negras, tendo o tambor como elemento central: os Batuques; as Congadas; a Tradição das Irmandades Católicas Negras; os Candomblés e o Samba Urbano.

⁶⁵ “Executados informalmente nos terreiros recônditos e voltados à celebração da memória das próprias comunidades.” (DIAS, 2004, p. 42)

⁶⁶ “Grupos organizados de culto às divindades afro-brasileiras”. (DIAS, 2004, p. 42)

Na história contada a partir do ponto de vista do colonizador, os africanos são descritos como selvagens e bárbaros e vistos como um grupo homogêneo. E, se no passado, o elo de solidariedade envolvido, nos modos de expressão cultural negra, não era reconhecido, tampouco o é no presente. A musicalidade/gestualidade dos jovens de descendência negra situa-se nesse lugar marginal no cotidiano escolar, como perturbadora da ordem no modelo de aula vigente, expressa na opinião de alguns professores e alunos a respeito do tambor, provocador do movimento e relacionado à macumba, visando à exclusão do gesto no processo educativo e valorizando a imobilidade, a quietude. Ainda assim, esse elo de solidariedade resiste e, de acordo com Dias (2004),

[...] representam distintas formas de expressão dos negros no Brasil surgidas em resposta às conjunções histórico-sociais peculiares em que evoluíram as populações afrodescendentes. Não obstante suas especificidades, essas Comunidades do Tambor compartilham quase sempre dos mesmos atores sociais e de um universo espiritual comum. E uma parte essencial desse universo comum é o ritmo, um certo repertório de padrões rítmicos que se reproduz, em diferentes conjuntos instrumentais, através do imenso território do Brasil e das Américas negras, criando laços simbólicos de parentesco com a África distante. Linhagens rítmicas que, mais resistentes ao tempo que qualquer palavra ou canto, atualizam-se a todo instante pelas mãos que tocam e pelos pés que dançam (p. 43).

1.7 O SOM PROSCRITO DOS TAMBORES AFRICANOS

O extenso estudo de Reis sobre a revolta dos Malês (2003) permite contextualizar as questões acima apresentadas na Bahia na primeira metade do século XIX, de acordo com uma perspectiva investigativa diferente da tradicional, tendo como temática a busca da história descartada. O autor destaca o importante papel dos tambores africanos e reconhece uma dinâmica diaspórica, traduzindo a presença dos laços simbólicos mencionados por Dias (2004) nas Comunidades do Tambor, os quais possibilitavam aos escravizados colocar em curso ações e estratégias quotidianas de resistência. Ao tratar especificamente do cenário que envolve o ciclo do açúcar e a Revolta dos Malês, Reis retrata a diversidade de origem dos vários povos⁶⁷ entre os nascidos no Brasil, em oposição a qualquer olhar homogeneizante sobre a África. Os africanos se distinguiram não em cores, mas em “nações”. O território baiano apresentava uma grande heterogeneidade de práticas cotidianas, no embate entre brancos e negros, sendo que a música negra surgiu em um cenário de grande diversidade

⁶⁷ Reis faz um minucioso levantamento dessas diferentes situações etnográficas na Bahia. Mauricio Monteiro (2010) informa-nos dados semelhantes no Rio de Janeiro no mesmo período, em seu artigo *Aspectos da música no Brasil na primeira metade do século XIX*. In: MORAES, José Geraldo Vinci de.; SALIBA, Elias Thomé (org.). **História e música no Brasil**. São Paulo: Alameda, 2010, p. 79-118.

cultural. Nesse sentido, essa música foi assumindo características estéticas marcantes na relação entre negros e brancos.

Reis (2003) considera a música como elemento importante para a sua análise, atribuindo ao tambor africano um poder simbólico significativo, que funcionava como um marco sonoro das manifestações estéticas africanas. Esse poder simbólico esteve presente na esfera pública das festas populares, embora fosse visto do ponto de vista do colonizador apenas como lascívia, desordem e temor. Os batuques de terreiro⁶⁸ mantiveram-se marginais em relação à sociedade dominante, e dado o desinteresse desta pela dinâmica das manifestações culturais negras, os africanos desenvolveram uma dinâmica de funcionamento intracomunitário em suas práticas sagradas, realizadas à noite, em lugares pouco iluminados e fora da cidade: “As fronteiras tênues entre o sagrado e o profano ainda caracterizam algumas dessas rodas, assim como o segredo contido nos versos da cantoria desorientam os que vêm de fora. Entenda quem puder, quem souber”. (DIAS, 2004, p. 43).

A sonoridade dos tambores africanos e as manifestações culturais que aconteciam ao seu ritmo foram consideradas aqui como indício de identificação étnica e se referiam, segundo Reis, ao *uso*⁶⁹ que os africanos faziam da música em seu cotidiano, conservando os costumes originários da vida na África, em sua dimensão política de resistência.

Para o desenvolvimento de nosso ponto de vista, a propósito da ressignificação dos tambores africanos na Bahia na primeira metade do século XIX, é importante salientar as formas de repressão de cunho moralizante com vistas a silenciar os batuques negros. A comunidade africana se instaurou na capital, assim como nos arredores de Salvador. Surgem comunidades nas matas e colinas do entorno, em terreiros e quilombos nos arredores, proporcionados pela mobilidade da escravidão urbana. Nesses terreiros, os atabaques se faziam ouvir. Em 1806, o Conde da Ponte assumiu o governo da Bahia e era um ferrenho repressor desses quilombos. Considerados por REIS(2003) como “estações de descanso”, estes quilombos funcionavam como centros religiosos, com grande atividade.

O governador atribuía à insubordinação negra, entre outros fatores, à autonomia cultural dos escravizados.

⁶⁸ Assim chamados por Dias (2004, p. 43).

⁶⁹ Referimo-nos ao uso como prática cotidiana de resistência, conforme a análise de CERTEAU : " Submetidos e mesmo consentindo na dominação...faziam das ações rituais, representações ou leis que lhes eram impostas outra coisa que não aquela que o conquistador julgava obter por elas...as subvertiam, não as rejeitando diretamente ou modificando-as, mas pela sua maneira de usá-las para fins e em função de referências estranhas ao sistema do qual não podiam fugir." In: CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. Rio de Janeiro, Petrópolis, Editora Vozes, 1998 p. 94-95.

Em 1809, aconteceu um levante de pequenas dimensões, mas que fez com que o Conde Da Ponte tomasse medidas enérgicas quanto à mobilidade e expressão cultural dos escravizados, com toques de recolher e proibição dos batuques e danças de dia ou de noite. No ano seguinte, 1810, o Conde dos Arcos, que assumiu a administração do governo da Bahia, tinha inspiração Iluminista e superioridade moral em relação a seu antecessor.

Nessa época, o Brasil passou a abrigar a família real e Dom Marcos de Noronha e Brito, 8º Conde dos Arcos era o responsável pela lei e ordem, cabendo-lhe controlar a rebeldia negra. Tomou medidas inovadoras, trocando a repressão pela dissuasão. Acreditava que a permissão a práticas religiosas e culturais trazidas da África, cantos e danças, exacerbariam as diferenças étnicas, descrente da união imposta pelo catolicismo. Tais medidas, porém, não impediram novos levantes. A estratégia de Arcos na questão do controle escravo não alcançou o êxito esperado. Os quilombos brotavam. Em 1830, o cenário de rebeldia transferiu-se para Salvador, sendo primeiro distúrbio a acontecer no coração da capital, uma vez que todas as rebeliões anteriores ocorreram fora da cidade. No mês de abril, vinte escravos se rebelaram e rumaram em direção a um posto policial. O número de rebeldes aumentou para cem homens, conquistando adeptos pelo percurso. Mataram um soldado, sendo dispersados em seguida, castigados e perseguidos pela turba urbana. Instaurou-se um rigoroso toque de recolher e foi decretada uma nova proibição das manifestações culturais. Rebeliões se multiplicaram até 1835, quando se deu o último levante antes do final da escravidão.

Essa era a situação na Bahia na primeira metade do séc. XIX. A expressão cultural dos africanos estava intimamente ligada a práticas religiosas e ao toque de seus potentes atabaques. Esses sons soavam aos ouvidos das autoridades como circunstâncias em que os escravizados dividiam seu tempo entre a reverência a seus ancestrais e a conspiração contra seus opressores.

Durante o século XIX, a música de origem africana e sua sonoridade estrondosa, misturou-se com a “moderna” cultura musical, superior, europeia. Castagna⁷⁰(2010), estudioso da música do período colonial, expõe:

As festas, rituais, danças e música africanas foram frequentemente alvo de proibições no séc. XVIII, gerando conflitos que se arrastaram por todo o século seguinte. Os batuques, calundus, e outras manifestações de origem africana foram geralmente considerados, naquela época, uma prática a ser abolida e não um fenômeno a ser estudado (p.37).

⁷⁰CASTAGNA, Paulo. Música na América portuguesa. In: História e música no Brasil/ José Geraldo Vinci de Moraes, Elias Thomé Saliba (orgs.) São Paulo: Alameda Casa Editorial, 2010, p.35-76.

Inserida em um processo social de mudanças e articulações, propiciados pelo convívio das diferentes raças no cenário urbano, a música foi fruto de uma época que misturava elementos culturais praticados pelos povos que habitavam a Bahia na primeira metade do séc. XIX, em seus respectivos espaços:

Em termos historiográficos e musicológicos, essa designação [de música colonial brasileira] encerra vários tipos, estilos e períodos da evolução das práticas culturais no país, entre elas a musical [...] é necessário considerar duas grandes categorias de música, cuja diferença está em sua função e não em sua aparência. O primeiro tipo é representado pela chamada música tradicional, dos povos indígenas, africanos e europeus que viveram no país [...] A miscigenação racial no país fez com que, da mistura de elementos musicais praticados por vários povos, surgissem novos tipos de música, sempre em transformação. (CASTAGNA, 2010, p. 40).

A produção musical da fase colonial, segundo Castagna, começa a ser considerada objeto de estudo de forma sistemática, a partir de 1960, em pesquisas nas quais foram realizadas investigações amplas sobre as práticas musicais no período colonial brasileiro, aprofundando o conhecimento sobre o tema de forma mais abrangente ao considerar relações sociais e funcionais, incorporando também os estudos sobre a música negra no período

De acordo com Castagna, a segunda grande categoria da música era a chamada “música profissional”, instaurada no período de urbanização carioca, ainda que precária, a partir do final do séc. XVIII. Refere-se, ainda, à instalação da corte em torno do Príncipe Regente, que viria a se tornar o Rei D. João VI, no Rio de Janeiro. Após sua chegada, em 1808, deu-se o estabelecimento de uma prática de música que se aproximou da imponência das cortes europeias do período⁷¹.

Esse tipo de música era executado sobretudo por músicos advindos das cortes europeias. No Brasil, passaram a desenvolver as atividades de música erudita nas cortes, teatros e instituições religiosas. A música apresenta, durante este período, tanto na música profissional, como na tradicional: “ [...] informações sobre um determinado tipo de gosto, sobre as formas funcionais da ocasião e do misticismo que ela invoca; tem elementos técnico-estéticos que demonstram os níveis de conhecimento artesanal ou artístico de uma época e lugar”⁷².

⁷¹CASTAGNA, 2010, p. 38-39.

⁷²MONTEIRO, Mauricio. *Aspectos da música no Brasil na primeira metade do século XIX*. In: MORAES, José Geraldo Vinci de; SALIBA, Elias Thomé (orgs). **História e música no Brasil**. São Paulo: Alameda Casa Editorial, 2010. p. 80.

A diversidade de origem dos vários povos, mencionados por Castagna, abalizou o comportamento dos habitantes da Bahia, no período, em relação aos batuques⁷³. Havia diferentes cores entre os nascidos no Brasil: o negro, sempre chamado de *criolo*; o cabra, mestiço de mulato com *criolo*; o mulato, também chamado de pardo e o branco. Havia o negro *criolo* e o africano, esse último, quase sempre referido como preto. Havia ainda, o branco brasileiro e o europeu, quase sempre português. Entre essas ambiguidades nacionais, o mulato era sempre brasileiro. Os africanos estavam diferenciados não em cores, mas em “nações”. Brasileiros, portugueses, ingleses e diversas etnias de origem africana, que se caracterizava pela complexidade da sociedade da época, ocupavam o mesmo espaço geográfico. Com toda essa variedade é impossível existir apenas uma cultura. Seria interessante afirmar que havia uma cultura que se caracterizava pela complexidade da sociedade da época, com variedade étnica.

Assim, o território baiano apresentava uma grande heterogeneidade de culturas. A música tradicional e a música profissional, categorias expostas por Castagna, diante da diversidade cultural, misturavam-se também em suas funções, como expõe Alencastro⁷⁴(1997):

Flauta, rabeca e violão apareciam como os instrumentos europeus mais comuns no país até meados do séc. XIX [...] Já estavam, de muito, pautados pelos ritmos afro-brasileiros [...] Como impedir que os ritmos e os sons africanos, afro-brasileiros, subvertissem as festas religiosas, civis, sociais? Como entalar nas senzalas o som das marimbas, agogôs e tambores? Que fazer para que o funeral não virasse umbigada? E o canto de Natal não engatasse o lundu? [...] Não se tratava apenas de um problema rítmico, ou mesmo instrumental: a música e as danças afro-brasileiras apresentavam-se como resultantes de uma prática social, de uma cadência sonora que compassava os trabalhos, os serões, o transporte de gente e de carga, o refluxo do choro, a sublimação da dor, o tédio da espera ao abrigo da chuva, o embalo dos bebês, a viagem para o além (1997, p.45).

O autor sugere que, apesar da vontade de certos setores da burguesia de inibir, restringir e até mesmo extinguir as práticas culturais africanas, essa não seria uma tarefa fácil, na medida em que as práticas já haviam se fundido com a cultura de elite, estando muito presente, até mesmo em cerimônias ou atos tidos como tradicionais ou de origem ocidental, como as festas religiosas e o Natal. Para obter informações sobre fenômenos socioculturais,

⁷³Batuques, durante a colonização e império, era o nome genérico para todas as manifestações lúdicas negras, danças e cantos, acompanhados de percussão de atabaques. Cf: SOUZA, Marina de Mello e. História, mito e identidade nas festas de reis negros no Brasil- Séculos XVIII e XIX. In JANCSÓ, Instván; KANTOR, ÍRIS (orgs.). **Festa, cultura e sociabilidade na América portuguesa**. v.1. São Paulo: Hucitec/ Editora da Universidade de São Paulo; Fapesp/Imprensa Oficial, 2001, p. 226.

⁷⁴ALENCASTRO, Luiz Felipe de, NOVAES, Fernando A. (orgs.). **História da vida privada no Brasil 2: Império: a corte e a modernidade nacional**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

relacionados aos batuques e participação das populações escravizadas nestes eventos culturais, devemos ter em mente as funções, mencionadas por Castagna: com a música profissional, frequentadas pelas classes médias e pequeno burguesas, esperava-se o alinhamento aos ditames aristocráticos para cumprir os cerimoniais burgueses. Porém, as manifestações populares, com forte substrato de cultura afro-brasileira, eram recorrentes. Observando-se o cenário social, podemos ter alguma ideia da força da cultura dos africanos na primeira metade do séc. XIX, na capital baiana. Esta força cultural era sustentada, em parte, pela grande densidade demográfica de negros e seus descendentes na Bahia, representando, em 1841, 77% da população, o que equivale a mais de três quartos da população, dados análogos no Rio de Janeiro⁷⁵.

As áreas centrais da cidade de Salvador eram povoadas por diferentes grupos sociais: brasileiros, africanos, europeus, sobretudo portugueses e ingleses. Diversas “categorias” de cor de pele davam origem a diferentes denominações: mulato, pardo, cabra, como vimos. Todos os grupos populacionais, em algum grau, conviviam, nem sempre harmoniosamente.

Naturalmente, os batuques eram alvo frequente de repressão ou mesmo proibição por parte do poder público. Isso servia de estratégia de dominação, pois já que a população negra era numericamente superior a branca, a forma de manter a hegemonia poderia se dar justamente através da cultura, ensinando a população afro a pensar, a agir e a se comportar como se branca fosse. O batuque, porém, para os escravizados, era dotado de simbologia própria, cuja dinâmica era carregada de significação cultural e os tambores, um símbolo político.

Na obra de Reis (2003), é nítida a função histórica, simbólica e política dos tambores e sua importância para a sobrevivência e a resistência dos africanos escravizados no Brasil. As “estações de descanso”, como o autor chama os quilombos ou terreiros, mantinham constante atividade; ali, africanos buscavam cura, proteção e orientação, além de reverenciar seus ancestrais ao som de seus tambores.

Os representantes da Igreja Católica, instituição que representava o modelo oficial religioso, muitas vezes faziam “vistas grossas” para as práticas⁷⁶. Os padres preferiam acreditar que os batuques representavam uma forma de homenagem aos santos católicos feita na língua natal e com danças de suas terras. As tais vistas grossas não eram despercebidas pelos africanos, que estrategicamente, as utilizaram para perpetuar a prática dos batuques de terreiro, que

⁷⁵ Cf. Reis (2003) e Monteiro (2010).

⁷⁶ O texto, neste momento, refere-se às Irmandades negras, vinculadas à igreja.

[...] nasceu dos aportes míticos e rituais de diferentes etnias ou nações africanas, com influência preponderante dos sudaneses jejes e nagôs. Trazidos da África Ocidental (Nigéria e Benin atuais) para as capitais do Nordeste a partir do final do Século XVIII, os sudaneses trabalhavam geralmente como domésticos e negros ao ganho, tendo relativa facilidade para se reunirem segundo sua etnia. Esses escravos urbanos puderam, desse modo, rearticular no Brasil a sua religião tradicional [...] (DIAS, 2004, p. 44)

As distintas formas de expressão rítmica dos negros no Brasil surgiram dos desdobramentos e conjunções histórico-sociais peculiares pelas quais foram submetidas as populações afrodescendentes. Reis (2003) coloca a música em uma perspectiva de análise que revela sua importância simbólica para os africanos, e não apenas como mais um elemento de uma expressão cultural de caráter polissêmico.

A comunidade africana se instaurou na capital, assim como nos arredores de Salvador. Surgem comunidades africanas nas matas e colinas do entorno, em terreiros e quilombos nos arredores, proporcionados pela mobilidade da escravidão urbana. Nestes terreiros, os atabaques se faziam ouvir. (REIS, 2003, p.541).

Reis (2003) destaca que havia uma tensão constante entre as classes, que de um lado era composta por aqueles que se opunham às manifestações culturais de origem africana e, de outro, representava a numerosa população negra que vivia na capital federal. O artigo do jornal *Correio Mercantil*, publicado em 30 de setembro de 1841, apresenta indícios do potencial desse conflito: “[...] multiplicados batuques em todos os lugares [...] em todas as praças e lugares públicos, de dia, e às vezes até alta noite, feriam as vistas e as pobres orelhas dos que se dispunham a gozar belas festas”. (REIS, 2003, p.540).

Segundo a publicação, os africanos teriam hegemonizado as celebrações de coroação de Pedro II, em 1841, com o “barulho” dos quase quinhentos negros que disputavam espaço na cerimônia protocolar. Nota-se que a linha editorial pretendia desqualificar o negro, suas manifestações culturais, símbolos e costumes, além de “encher de terror” os espectadores baianos. A estratégia utilizada pelo jornal foi a de causar medo na população branca, inculcando além da ideia de uma suposta revolta negra, também o temor de uma consequente “africanização cultural da província”. A apropriação negra no espaço festivo no episódio da coroação, segundo Reis (2003), indicava a vitória dos africanos numa batalha de guerra simbólica. O *Correio Mercantil*, por sua vez, reagia às investidas dos negros:

[...] os maus resultados que provém desses estrepitosos e tumultuários ajuntamentos, onde o fanatismo brutal desta seita [referindo-se à etnia dos malês, africanos

muçulmanos], exaltado pela cachaça concebe ideias de extermínio e canibalismo que por mais de uma vez, desgraçadamente, têm levado a efeito (REIS, 2003, p.541).

No mesmo ano da publicação da notícia, o batuque, símbolo de poder e afirmação étnica para os africanos, foi proibido. Esse poder inibidor foi perdendo a força ao longo do tempo, no entanto, aos ouvidos dos europeus os tambores continuavam sendo sinônimo de lascívia, incivilidade e insubordinação, que impregnavam cada vez mais, as práticas sociais.

Cenas terríveis que toda esta cidade contempla nos domingos e dias santos, muito principalmente os que tiveram lugar durante os oito dias de festejo da coroação; falemos claro: à vista dos tumultuosos e numerosos batuques de africanos que por aí encontra o pacífico habitante, e que, horrorizado, fazem-no apressar o passo e ganhar a casa quem não justificaria, até certo ponto esse terror súbito que se apodera de uma população inteira [...] quando aliás ainda tem presente a audácia com que em 1835 foram surpreendidos os quartéis (REIS, 2003, p.540).

Termos como “alarido” ou “canções gentílicas” aparecem na obra de Reis (2003) e nos fornecem indícios de que os editores assumiam posicionamentos baseados em um linguajar de influência católica e burguesa. O termo “tolerar” também torna explícito o campo de tensão gerado pela sonoridade dos tambores. De forma intencional e subjacente, o jornal atua no imaginário do leitor, fazendo-o acreditar que se deveria rejeitar e temer o som da percussão.

Em contrapartida a este imaginário branco, o tambor para os povos africanos configurou, no período, o que Schafer chama de som arquetípico⁷⁷: “Apenas os símbolos sonoros que atravessaram séculos e séculos merecem esta distinção, pois nos ligam às mais antigas heranças ancestrais, dando continuidade nos níveis mais profundos da consciência” (2011, p.76).

O autor nos aponta, ainda, um caminho para pensar reverberações de uma construção histórica do preconceito direcionado à sonoridade dos tambores africanos ao analisar a relação entre “barulho” e “guerra”, especificamente sobre a função dos tambores africanos:

Quando os mouros atacaram Castela em 1085, empregaram tocadores de tambor africanos que, de acordo com o *Poema de El Cid*, nunca haviam sido ouvidos anteriormente na Europa. O barulho aterrorizou os cristãos, mas “o bom Cid Campeador” apaziguou o seu exército prometendo confiscar os tambores e doá-los à igreja. A associação do barulho com a guerra e com a religião não foi fortuito[...] Ambas as atividades são escatológicas e sem dúvida há uma consciência desse fato por trás da peculiar conversão da palavra latina *bellum* (guerra) no *bell* (e) do alemão vulgar e do inglês antigo significando “produzir um ruído forte” antes de sua fixação final no instrumento que deu ao cristianismo seu sinal acústico (SCHAFFER, 2011, p. 81).

⁷⁷ “[...] misteriosos sons antigos, não raro imbuídos de oportuno simbolismo [...]” (SCHAFFER, 2011, p. 26).

Desse exemplo, emblemático para nossa investigação, e em muitos outros relatos históricos sobre a paisagem sonora compilados por Schafer, o autor conclui que há uma sensação de aniquilamento na relação entre guerra, religião e ruído no imaginário dos povos europeus. Sobre os batuques, na sequência de publicações do jornal *Correio Mercantil*– na Bahia no século XIX –, o som arquetípico dos tambores (para povos africanos) é convertido no sinal sonoro⁷⁸ descrito por Schafer, evocando no imaginário da população letrada a sensação de aniquilamento/ameaça, que é transferida para a relação "batuque, quilombo, revolta" (REIS, 2003, p. 539). É possível entrever a intenção de incutir o pânico nas palavras utilizadas pelos editores do periódico, criando uma situação que repercutiu inclusive na elaboração de leis, nas quais se alternavam proibições, permissões e tolerâncias.

A legislação⁷⁹ referente ao "ruído" dos tambores na pesquisa realizada por Reis (2003) forneceu-nos um registro concreto de um processo que incutiu na população uma fobia sonora. Para apaziguar os temores da população branca, era necessário silenciar os bárbaros e estrepitosos tambores negros. Segundo Schafer "[...] é difícil para um ser humano imaginar um som apocalíptico" mas, o ataque dos editores do jornal direcionados ao instrumento, forneceu sistematicamente um exemplo de som apocalíptico, base para a construção de um preconceito direcionado aos tambores, útil para catalisar temores da população branca ante a possibilidade da insurgência de novas revoltas negras (SCHAFER, 2011, p. 51).

Constata-se que a visão de modelo eurocêntrico era transmitida à população pelo domínio da palavra, enquanto que os tambores ressoavam as batidas do poder sonoro e simbólico do instrumento, identificado pelos povos negros desde a África antiga, capaz de traduzir as contradições presentes no cotidiano brasileiro no contexto da revolta. A interpretação de Reis (2003) sobre a sonoridade dos tambores africanos corrobora sua caracterização como som arquetípico, expressando a continuidade dos níveis de consciência cultural da população negra:

Os atabaques na maioria das vezes batiam para anunciar um outro tipo de rebelião, diferente do ataque frontal e violento à sociedade escravista baiana. Eles comunicavam que os africanos e seus descendentes não deixariam escravizar suas mentes. Esta África aqui refeita e festejada, que não se submetia culturalmente, não

⁷⁸ "Um sinal é um som que tem um significado específico e, frequentemente, estimula uma resposta direta." (SCHAFER, 2011, p. 239); "Qualquer som para o qual a atenção é particularmente direcionada." (Schafer, 2011, p. 368)

⁷⁹ "As mudanças na legislação nos dão indícios das mudanças nas atitudes e percepções sociais e são importantes para o acurado tratamento do simbolismo sonoro." (SCHAFER, 2011, p. 104). "Os estatutos antirruído[...] são inventados pelas sociedades[...] podem ser interpretados para revelar diferentes atitudes culturais em relação às fobias sonoras." (SCHAFER, 2011, p. 276).

era, para muitos, menos ameaçadora do que aquela que se rebelava socialmente. Para gente que pensava como os que escreviam o *Correio Mercantil*, a festa africana representava uma ameaça ao projeto de uma Bahia civilizada à maneira europeia, além de ameaçar uma Bahia escravista real. (REIS, 2003, p. 541-542).

Acrescenta-se a essa continuidade outra instigante informação, acerca da paisagem sonora africana, relacionada à sofisticação dos sistemas de comunicação negros, chamados de tambores telegráficos da África:

[...] são utilizados dois tambores alto e grave) e, embora algumas vezes se empreguem diferentes tipos de batida, o código mais frequente é estritamente binário. Poder-se-ia supor que essa limitação tornaria impossível enviar mensagens complexas, mas não é o que acontece. Embora a ambiguidade possa existir, a redundância é introduzida para clarificar a mensagem. Por exemplo, se o sinal para *lua* e *frango* é idêntico, consistindo em duas batidas no tambor agudo (como é o caso da tribo Lokele, no Congo), o significado torna-se claro pela adição de uma frase explicativa para cada palavra. (SCHAFER, 2011, p. 233).

Os mais variados sistemas de comunicação acústica têm como objetivo impelir a voz humana o mais longe possível. Os tambores falantes da África conservam, em suas características sonoras, o contorno e o impulso, podendo ser ouvidos cerca de sessenta milhas de distância em uma noite silenciosa. Numa fusão de ritmo e melodia é "o mais elegante sistema de comunicação jamais criado". (SCHAFER, 2011, p. 233).

As batidas dos tambores africanos na Bahia do século XIX, submetidas às regulamentações do ruído urbano, representaram a resistência africana frente à regulamentação de seus corpos, mas também, a incapacidade senhorial de silenciá-los.

2 O COTIDIANO NA ESCOLA: AS VICISSITUDES DO TAMBOR COMO BASE PARA A CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA DA ESCUTA FLUTUANTE

Neste capítulo, são descritos alguns momentos dos dois primeiros anos da pesquisa de campo. Foram situações que conduziram ajustes no campo e na fundamentação, tanto metodológica, quanto analítica, em direção à construção do objeto.

As reflexões sobre a escuta flutuante, atenta aos sons presentes no entorno de um determinado ambiente do ponto de vista individual e coletivo, permitiram-nos transitar em discussões e pesquisas sobre a sonoridade de tradição africana e afro-brasileira e depreender do trabalho de campo o nosso objeto, em um percurso de construção teórico e metodológico não linear, mas que nos conduziu ao desenvolvimento de uma percepção, pela via auditiva, para além dos aspectos musicais, pois se estendeu a uma escuta psicanalítica extensa, conforme enunciado por Herrmann⁸⁰(2004), ou seja, para além da clínica, que, no caso, consistiu na escuta atenta à emergência das expressões subjetivas suscitadas por tensões de aceitação ou repúdio da musicalidade negra nas instituições educacionais nas quais atuamos.

As atividades descritas, neste capítulo, foram desenvolvidas de modo coletivo entre professoras das disciplinas de Música, História e Língua Portuguesa, a partir do compartilhamento de expectativas individuais. Durante nossa atuação, em campo, ocorreu um contínuo trabalho de construção, ancorado em abordagens teóricas inovadoras que identificaram nas culturas juvenis urbanas um potencial usualmente negligenciado pela escola para a formação da juventude negra e periférica da cidade de São Paulo. Assim, trabalhamos, em uma pesquisa-ação⁸¹ de cunho qualitativo, em um sentido muito próximo da ideia de construção metodológica tal como apresentada por Amaral(2016)⁸² em sua pesquisa:

[...] a construção do método não se faz apartada do objeto e envolveu uma experiência de teorização imanente que fosse além da própria coisa; por se tratar de intervenções em campo, envolvendo a subjetividade de alunos e professores pesquisadoras, a ideia de "ruptura de campo" sustentada pela teoria psicanalítica contemporânea, foi-nos essencial para fazer emergir a "prototeoria" dos sujeitos pesquisados (p.18-19)

⁸⁰ **Pesquisando com o método psicanalítico/** organizadores Fabio Herrmann, Theodor Lowenkron; colaboradores Iliana Horta Warchavchik, Luiciana Saddi, Magda Guimarães Khouri- São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

⁸¹ Pesquisa de natureza social empreendida de forma associativa entre pesquisadores e participantes, representantes da situação a ser examinada, para a realização de ações e/ou resolução de problemas coletivos.

⁸² AMARAL, Mônica do. **O que o rap diz e a escola contradiz:** um estudo sobre a arte de rua e a formação da juventude na periferia de São Paulo. São Paulo: Ed. Alameda, 2016.

Destacamos, cronologicamente, situações-chave que nos conduziram a fazer adequações teóricas para a ampliação de nossa capacidade de interpretação analítica do material de campo. Tais adequações, por sua vez, evidenciaram nosso caminho metodológico em duas direções: a primeira, que nos direcionou ao nosso objeto, o tambor; a segunda, ao ajuste de estratégias e temáticas para fundamentar as ações posteriores em sala de aula.

A prototeoria⁸³ do tambor foi desencadeada por indícios de um preconceito velado direcionado às culturas juvenis urbanas e à temática negra, pontuados nesta exposição, e que decorrem, como nos esclarece Munanga (2005) de uma falta de "[...] preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas colocam quotidianamente na nossa vida profissional" (MUNANGA, 2005, p.15). Segundo o autor, essa falta de preparo resulta de uma formação eurocêntrica que permeia, consciente ou inconscientemente, as relações sociais entre alunos e professores, podendo propagar a reprodução de tais discriminações:

[...] alguns professores, por falta de preparo ou por preconceitos neles introjetados, não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala como momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ele traz à nossa cultura[...] (MUNANGA, 2005, p.15).

Algumas das situações flagrantes, mencionadas por Munanga, estiveram presentes, em nosso trabalho de campo, e foram se tornando evidentes, apresentando-se a cada situação em volume mais e mais forte, o que, em determinado momento, transformou-se nesse elemento de conscientização, fazendo-se escutar.

2.1 A PROPÓSITO DA EXPERIÊNCIA NA ESCOLA DE APLICAÇÃO DA USP

A experiência em campo começou em 2013 na Escola de Aplicação da FEUSP⁸⁴. O trabalho durante o primeiro semestre foi pontuado por episódios disparadores desta reflexão.

⁸³"Prototeoria foi um termo utilizado por Herrmann (2001) para designar a teoria feita sob medida para cada paciente, que no caso dessa pesquisa teria que se adequar às exigências de nosso objeto. Pareceu-nos essencial uma escuta atenta aos reclamos dos jovens, presentes em suas produções estéticas de protesto, a partir da qual elaboramos formulações teóricas fundamentais, a nosso ver, para se repensar a noção de autoridade do professor." In: Amaral, 2016, p.19.

⁸⁴ Pesquisa inserida no Projeto de Políticas Públicas: *Rappers, os novos mensageiros urbanos na periferia de São Paulo, a contestação estético-musical que emancipa e educa*, em parceria com a Escola de Aplicação da FEUSP (Processo FAPESP:2010/52002-9). Participamos de cinco reuniões preparatórias com a professora e atuamos em treze aulas.

Um deles remeteu-nos à negação da identidade cultural dos alunos. A primeira experiência como pesquisadora e arte-educadora durou um semestre, um período curto, mas fundamental, que nos colocou em contato com formas veladas de resistência, conscientes ou não, no cotidiano escolar. Em contrapartida, nesse mesmo período, nos deparamos com a emergência da consciência musical negra dos alunos afrodescendentes. Para elucidar essa questão, gostaríamos de nos deter em alguns momentos da nossa primeira docência compartilhada⁸⁵.

Para a elaboração deste primeiro trabalho em campo, tínhamos, como orientação, os pressupostos do projeto maior no qual nossa pesquisa estava inserida⁸⁶, cuja ideia norteadora consistiu em identificar, nos elementos estético-musicais das culturas juvenis urbanas, os elementos de contestação social e política, ao mesmo tempo em que, desse modo, seria possível contribuir para a formação crítica dos alunos. As estratégias didáticas deveriam desenvolver atividades em torno de dois gêneros musicais oriundos da cultura juvenil urbana, o *rap* e o *funk*.

Assim, traçamos, como meta da oficina *A prosódia no Rap e no Funk*, criar uma estratégia didática capaz de suscitar a compreensão de letras de *rap* e de *funk*, utilizando a prosódia⁸⁷ como um meio para desenvolver um processo de ampliação da percepção auditiva em classe, direcionada à voz dos intérpretes nos exemplos musicais selecionados. Dentro da mesma proposta, em um segundo momento, a ideia era direcionar a atenção aos ambientes acústicos, também presentes nos *raps*.

Para isso, elegemos a metodologia de Schafer (2011). Esse compositor canadense percebeu um potencial inexplorado nos sons do cotidiano, sempre em movimento, ao nos deslocarmos pelos diferentes ambientes, concluindo que esta sonoridade que nos envolve poderia tornar-se um campo de estudos. Para tanto, explorou os sons da natureza, sons inusitados, sons que não ouvimos mais por terem desaparecido, entre muitos outros. Criou um vocabulário próprio e cunhou a expressão *soundscape*, neologismo traduzido em países de língua latina como *paisagem sonora*⁸⁸, cujo fundamento é a ampliação da acuidade auditiva,

⁸⁵Entendemos por docência compartilhada uma construção constante em sala de aula, de apoio ao professor, associada à minha experiência em música, de escuta atenta à sonoridade ambiente, que pudesse fazer emergir a partir de diferentes experiências estéticas com sons e ritmos, lembranças inconscientes involuntárias, capazes de desencadear criações poético-musicais significativas entre os alunos.

⁸⁶Projeto de Políticas Públicas: *Rappers, os novos mensageiros urbanos na periferia de São Paulo, a contestação estético-musical que emancipa e educa*, em parceria com a Escola de Aplicação da FEUSP (Processo FAPESP: 2010/52002-9).

⁸⁷Reciprocidade entre texto e melodia de modo que a entonação das palavras e o ritmo da música se correspondam.

⁸⁸"Paisagem sonora- O ambiente sonoro. Tecnicamente, qualquer porção do ambiente sonoro vista como um campo de estudos. O termo pode se referir a ambientes reais ou a construções abstratas, como composições musicais e montagens de fitas, em particular quando consideradas como um ambiente." Schafer, 2011, p. 366.

tornando-nos capazes de perceber muitos dos sons presentes em um determinado ambiente. Chamou esta percepção de clariaudiência⁸⁹. Há, ainda, a competência sorológica⁹⁰, outra capacidade perceptiva que emerge ou pode ser desenvolvida simultaneamente à clariaudiência. Outro ponto relevante para a escolha da metodologia de Schafer, em nosso trabalho de campo, foi sua concepção sobre o ensino de música nas escolas. Para além das questões relacionadas à escuta, Schafer⁹¹(1991) faz importantes reflexões sobre a postura do educador musical, propondo um contato menos rígido com os alunos. Outro aspecto relevante é que as condições para se realizar a proposta em educação musical de Schafer estão pautadas em ações que envolvem o corpo, a voz e objetos do cotidiano, recursos disponíveis em todas instituições escolares. Sobre a proposição deste músico, Fonterrada⁹² (2004) assinala:

As propostas de Murray Schafer são especialmente adequadas ao Brasil e a outros países em desenvolvimento, pois não enfatizam os procedimentos usuais de ensino musical, habitualmente centrados no instrumento e que, por esse mesmo motivo, fazem-se dispendiosos e fora do alcance da maior parte da população. As propostas de Schafer, ao privilegiar o uso do ouvido e da voz, a exploração de materiais do próprio ambiente, a valorização da paisagem sonora e o extenso uso das faculdades criativas, tiram a música do pedestal em que foi colocado pela civilização ocidental e recolocam no centro, ao alcance de todos. (p.56).

A obra de Schafer, de acordo com Fonterrada⁹³(2008), apresenta em sua metodologia sobre a escuta uma alternativa para a realidade brasileira, no que se refere aos poucos recursos disponíveis para a aquisição de material, mas também em relação à formação de professores⁹⁴.

O trabalho de Murray Schafer seria mais bem classificado como educação sonora do que propriamente Educação Musical, termo, em certa medida, comprometido com procedimentos, escolas e métodos de ensino. O que ele propõe deveria anteceder e permear o ensino da música, por promover um despertar para o universo sonoro, por meio de ações muito simples, capazes de modificar substancialmente a relação ser humano/ambiente sonoro. (FONTERRADA, 2008, p. 195-196).

⁸⁹"Literalmente, audição clara [...] se refere à excepcional habilidade auditiva, tendo em vista particularmente o som ambiental. A capacidade auditiva pode ser treinada, para se chegar ao estado de Clauriaudiência." Schafer (2011), p.363.

⁹⁰"Competência sorológica- O conhecimento implícito que permite a compreensão das formações sonoras. O termo foi tomado de emprestado a Otto Laska. A competência sorológica une impressão e conhecimento e torna possível formular e expressar percepções sônicas. É possível que, do mesmo modo que varia de indivíduo para indivíduo, a competência sorológica possa variar de cultura para cultura ou pelo menos desenvolver-se de modos diferentes em diferentes culturas." Schafer, 2011, p. 363.

⁹¹ SCHAFFER, M. **O ouvido pensante**. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1991.

⁹² FONTERRADA, M. T. O. **Música e meio ambiente: a ecologia sonora**. São Paulo: Irmãos Vitale, 2004.

⁹³ FONTERRADA, M. T. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. 2. ed. São Paulo: UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

⁹⁴Fonterrada refere-se à realidade das escolas públicas situadas nas grandes periferias do Brasil. Diferente destas, a Escola de Aplicação era bem equipada e a disciplina música era parte integrante da grade curricular.

Dessa forma, elegemos a escuta musical como recurso metodológico fundamental para nossas ações em classe.

2.1.1 Baixarias na escola?

Antes de nossa primeira reunião com a professora parceira, analisamos o plano de aula disponibilizado por ela para o 9º ano⁹⁵. No primeiro trimestre, havia itens coincidentes com nossas abordagens, a saber: a atenção voltada às preferências musicais dos alunos; discussão e reflexão sobre o sentido da existência da música nas diversas culturas, na humanidade, para trabalhar o preconceito musical. No segundo trimestre, o plano de aula trazia como conteúdos conceituais centrais: o movimento *Hip-Hop* e estudos sobre a paisagem sonora. Observados os pontos convergentes, alinhados ao projeto maior e à nossa proposta individual, foi tomado como referência as experiências docentes e metodologia de Schafer(1991).

Apresentamos nossa proposta à professora para o trabalho com os alunos do 9º ano, com idades entre 14 e 15 anos. A professora parceira havia sido, na ocasião, recém contratada pela escola e não tinha conhecimento prévio acerca dos gêneros da cultura juvenil urbana, uma vez que até então, sua atividade musical estava restrita a uma atuação como regente de coral, com formação voltada para o repertório de música vocal ocidental. Assim, com formação semelhante em teoria e prática de música de concerto, compartilhamos as incertezas das primeiras experiências em sala de aula, nesse mesmo período. Schafer também relata sua primeira entrada em sala de aula, ocorrida com alunos com idades entre 13 e 17 anos, no início da década de 1970. Em seu primeiro contato com os jovens, pretendeu criar uma situação mais solta, uma conversa "que os deixasse em uma relaxada e boa disposição mental" (SCHAFFER, 1991, p. 20). Na ocasião, o autor enfatizou a importância do respeito às preferências musicais de cada um e ancorado nessas preferências, evidenciou que a apreciação estética é um processo cumulativo que pode e deve ser ampliado, com possibilidades de abertura para novos elementos de interesse, não sendo necessário abrir mão de preferências anteriores. Schafer chega a essa conclusão junto com os alunos, dividindo as preferências musicais mencionadas pelos jovens em duas categorias simples: "Pensei que poderíamos fazer começar fazendo uma lista dos gêneros que vocês gostam ou não" (SCHAFFER, 1991, p. 20). Das respostas fornecidas pelos alunos, Schafer diz: "Isto é muito interessante. Vejo um bom número de categorias em ambas as colunas" (SCHAFFER, 1991, p. 21). A partir desta

⁹⁵ Anexo A.

observação, desenvolve reflexões sobre as preferências musicais dos jovens, nas quais alguns disseram gostar de apenas *um* gênero, referindo-se à música pop. Os alunos, acrescentando comentários, mencionaram ser esse um tipo de música mal-visto por seus pais, fato considerado pelo educador musical como um entrave para a ampliação de conhecimento que tenha a música como objeto. Nas palavras de Schafer:

Temos uma tendência para associar certas manifestações artísticas a certas pessoas ou grupo de pessoas, e isso, sem dúvida, afeta a nossa apreciação. Imagino frequentemente se seria possível dissociar a música dos seres humanos e apreciá-la assepticamente em sua forma pura. Não creio que seja inteiramente possível. Mas acho que às vezes é necessário experimentar e ver por esse lado os nossos gostos musicais e desenvolvê-los para mudá-los. Em outras palavras, deixem a música falar por si mesma, não por associações (1991, p. 23).

Assim, a apreciação fica restrita, usualmente, às preferências musicais pessoais, fechando-se para a apreciação de outros gêneros. Essas reflexões do autor levaram-nos a pensar em uma situação semelhante, observada na reação da professora frente à nossa intenção de desenvolver atividades relacionadas aos gêneros da cultura juvenil urbana, o *rap* e o *funk*. Pretendíamos tratar a música como “ [...] um complexo fenômeno cultural contemporâneo...na busca de uma visão integrada dos vários aspectos sobre os quais a música popular urbana pode ser observada” BAIA⁹⁶(2013, p. 98). Mas, em uma das reuniões iniciais, cujo objetivo era traçar um pequeno roteiro para a aula seguinte, diante do material selecionado (o *rap* Vida Loka II, do grupo Racionais Mc's – Anexo D) para uma atividade de escuta, houve resistência da professora para usar essa música como exemplo, por conter um termo “vexatório” na letra.

Nossa estratégia era realizar, após a primeira audição, uma segunda escuta com o texto impresso, que seria distribuído aos alunos, no qual identificaríamos os trechos, na letra, que fossem mais significativos para os jovens. A professora argumentou que, caso não fosse distribuído o texto impresso, poderia aceitar. A relutância foi justificada pela professora em razão de um episódio ocorrido em classe, no qual, ao levantar as preferências musicais dos alunos, o *funk* apareceu como favorito para algumas alunas. Embora sua proposta fosse compartilhar preferências dos alunos de todas as classes em atividades de apreciação, quando as alunas apresentaram o *funk* como alternativa, disse-lhes que não permitiria “baixarias” na escola. O termo utilizado nos fez lembrar de um exemplo mencionado por

⁹⁶BAIA, Silvano Fernandes. Música popular e historiografia: considerações sobre métodos. In: GARCIA, Tania da Costa; TOMÁS, Lia. (org.). **Música e política: um olhar transdisciplinar**. São Paulo: Alameda, 2013, p. 97-125.

Schafer(1991), quando da associação direta entre uma manifestação artística e pessoas ou grupo de pessoas consideradas inferiores, de segunda classe. O próprio termo "baixaria" conotava algo nessa linha, embora, do ponto de vista da professora, fosse considerado uma justificativa válida para excluir da lista de preferência dos alunos da escola o *funk*. Essa exclusão nos sugeriu uma escuta, cuja apreciação estética era subjetiva, de cunho moralizante, em operação na escola, sendo que neste caso em particular, fora desencadeada por um tipo de escuta depreciativa do entorno sonoro na vida urbana, trazida pelas alunas para a sala de aula. O *funk* aparece como uma sonoridade invasiva da intimidade de cada um, um incômodo causado por uma escuta da paisagem sonora, na qual misturam-se gostos e preferências distintas conforme o grupo ou classe social, que suscitam reações de preconceito e/ou de cunho moralizante, assim descrita por Trotta⁹⁷(2016):

Essa escuta tende a ser fragmentada, permeada por juízos negativos e repetida sem controle em nossos múltiplos cenários urbanos. É o carro que passa com som alto ao nosso lado, o impertinente pandeiro do churrasco do vizinho, a reverberação grave da boate do bairro, a jukebox do botequim da esquina, o jovem que liga o celular no ônibus cheio ou mesmo o canto amplificado do pastor em sua pregação dominical na praça pública. São músicas que não escolhemos ouvir e que por isso provocam algum tipo de desconforto. A vulnerabilidade à escolha musical alheia produz um frustrante sentimento de impotência reforçado pela sonoridade e pelas simbologias associadas a repertórios que atrapalham nosso caminho, nosso sono, nossa viagem, nossa calma.[...] Com suas algumas exceções, tal incômodo comumente é resultado de algum tipo de conflito ético-moral, traduzido em sonoridades, comportamentos, ideias e refrões que invadem os ouvidos e entram em choque com nossos estilos de vida, códigos de conduta e preferências difusas. (p.86-87).

Diante do questionamento feito pela professora de música em relação à letra de *rap* que selecionamos e a exclusão do *funk*, ambos classificados sob o mesmo rótulo de "baixaria", pensamos estar diante de uma escuta permeada por essa fragmentação. Chegamos a essa conclusão pela análise do plano de aula para aquele semestre, fornecido pela professora. Paradoxalmente, a despeito da resistência da docente aos dois estilos musicais, o movimento *Hip-Hop* aparecia como tópico dos conteúdos conceituais centrais para a Escola de Aplicação no segundo trimestre para a disciplina de Artes. Sendo o *rap* um dos elementos basilares⁹⁸ do movimento, concluímos que havia a intenção, ao menos no momento da elaboração do plano de aula, que o gênero musical fosse abordado na aula de música. Nossos

⁹⁷COSTA, Trotta Felipe da. O funk no Brasil contemporâneo: Uma música que incomoda. **Latin American Research Review**, v. 51, n. 4, 2016, p. 86-87. Pittsburgh, Pennsylvania.

⁹⁸ Os outros elementos são: o DJ, o Graffiti, o MC, o Breaking, a Moda hip-hop, a Literatura do hip-hop, o empreendedorismo do hip-hop, Beatbox e o conhecimento do hip-hop.

argumentos para que o gênero fosse incluído se deu com base no plano de aula da escola, e nossa escuta do rap em sala "passou" (pelo crivo da professora).

Em uma das aulas seguintes, tivemos trinta minutos para realizar a atividade. Disponibilizamos para os alunos, a letra de *O Mágico de Oz*⁹⁹ e a letra de *Vida Loka II*, dos Racionais MC's, ambas impressas, para que os jovens pudessem acompanhar a audição em seguida. Um aluno expressou entusiasmo pela música *O Mágico de Oz*, dizendo que gostaria de cantá-la, comentando ter em sua memória a extensa sequência de versos. Depois da apresentação do rap "Vida Loka II", perguntamos aos alunos sobre o que haviam entendido da letra, se para eles tinham ficado claras as mensagens, se já haviam escutado alguma vez a música com o texto em mãos. Alguns disseram que não, que para eles a música funcionava como "fundo", sem prestar maior atenção à mensagem ou sonoridade.

Depois de lhes explicar que ali seria um pouco diferente, uma vez que a música e a letra ocupariam o centro da atenção, perguntamos mais uma vez o que lhes vinha à cabeça quando ouviam a música. Uma palavra surgiu repetidamente: "Preconceito". O rap em questão apresenta uma cena sonora de grande impacto, que faz alusão a uma batida policial sofrida pelos integrantes do grupo de rap, quando seu carro é parado por um comando na rua. As sirenes, os gritos dos policiais, a freada brusca do carro, diversos elementos sonoros e não musicais que contextualizam perfeitamente a cena, transmitiram aos jovens a mensagem pretendida pelos rappers, evidenciando o preconceito sofrido por eles por estarem em um carro luxuoso e serem negros, colocando em destaque um estereótipo usualmente atribuído aos negros, de que estes jamais poderiam ter um carro daqueles, a não ser por roubo. Depois, quanto aos aspectos musicais, os jovens, demonstraram dificuldade em identificá-los, lembraram-se principalmente da voz. Um aluno recordou-se de um instrumento de sopro (trompete), cujo motivo, de caráter lamentoso, repetia-se incessantemente durante toda a composição. Uma aluna identificou o piano, que tocava um intervalo dissonante, que para ela funcionava como um elemento perturbador, desconfortável.

O sinal soou e interrompeu a aula abruptamente. Os jovens se retiraram da sala ruidosamente e observamos a professora terminar de fazer relatórios e anotações em seu diário de classe, tarefa a que se dedicou todo o tempo em que desenvolvíamos o trabalho com o rap. Embora a intenção fosse que atuássemos lado a lado diante dos jovens, enquanto estávamos atuando, ela se colocava em posição de observadora, não muito atenta, ocupada muito mais em cumprir as exigências burocráticas da escola.

⁹⁹ Não houve tempo hábil durante o tempo em que atuamos na E.A. para realizar a escuta deste exemplo.

2.1.2 *Funk* enclausurado: defesa e nova reação de cunho moral

Tivemos, em contrapartida, a reação das alunas do *funk*. As jovens defenderam suas preferências, argumentando ser o funk a música que gostavam e que não mudariam de opinião. A solução encontrada para o impasse, pela docente, foi que fariam uma audição apenas entre elas, alunas e professora caso insistissem. A alternativa encontrada pela docente, aos nossos olhos e ouvidos, representou um silenciamento do *funk* no ambiente escolar. Dessa forma, anunciou também seu poder e a sua maneira de ver e entender o gênero.

A reação da professora representou um modo de dominação do espaço acústico da escola, do qual decretou que a sonoridade do *funk* não faria parte, a não ser às escondidas, em espaços reservados. Assim, nossa escuta voltou-se igualmente, a partir das situações expostas acima e das reflexões por elas suscitadas, para os enunciados que emergiram no ambiente escolar sobre o *rap* e o *funk*, com atenção especial às reações de aceitação ou de repúdio, conscientes ou não a estes gêneros musicais.

Pelo caminho, traçado até então, percebemos uma nova situação que nos apresentou outras formas de resistência, diferentes da forma velada de cunho moralizante da descrição analisada acima, mas igualmente depreciativa, frente ao tratamento dispensado à música de tradição africana, abordada em classe de forma acrítica e descontextualizada.

2.1.3 20 de novembro: música negra apartada da cultura negra

Uma das questões mais importantes do projeto maior era desconstruir a ideia de ações pontuais, apenas para a data comemorativa e trazer para o cotidiano escolar a abordagem da cultura de tradição africana. Tendo esse objetivo em mente, em outro momento desta mesma docência compartilhada, apresentamos à turma um canto de Moçambique, solicitando que observassem os aspectos representativos de uma sonoridade africana presentes na música. Após uma primeira escuta, explicamos aos alunos que o canto e o reinado eram conduzidos pelos chamados senhores da coroa santa. Munidos de seus bastões sagrados, esses senhores da música secreta cantavam a memória da África e dos seus ancestrais. Representavam os mais velhos e por isso andavam devagar; sua dança sincopada e lenta simbolizava o lamento africano e o ritmo suplicante do canto. Usavam *gungas*¹⁰⁰ nos pés (pequenas latas com

¹⁰⁰ A *gunga* ou chocalho de pé representa os grilhões com os quais escravos eram acorrentados e são utilizados nos cantos de moçambique, cuja característica principal é ser mais lenta e compassada, por causa do peso das

pedacinhos de chumbo dentro, sustentadas por correias de couro e amarradas nos tornozelos) para que a duração e o peso dos movimentos fossem ampliados¹⁰¹. As *gungas* representavam as correntes que prendiam os escravos, nas quais eram colocados guizos para que negros em fuga fossem descobertos. Seus pés nunca se afastavam muito da terra, representando a dificuldade de movimento sob o peso das correntes. A canção apresentada à turma do 9º ano foi interpretada pelo Grupo Balaio, pesquisador dos ritmos, formas de cantos e melodias da cultura popular brasileira, que em seu arranjo musical utilizou voz, viola caipira, triângulo, *ganzá* e baixo.

Durante a segunda escuta em sala de aula, enfocamos os elementos musicais. Os alunos reconheceram os sons do baixo, do triângulo e do violão. Por ser uma música lenta, compassada, puderam identificar rapidamente seus componentes, além de tomar contato com a música em outro âmbito, mais amplo, trazendo o conhecimento que tinham sobre elementos simbólicos da cultura negra. Em um momento posterior, a professora da escola trabalhou com a turma outra antiga canção africana, chamada *Shosholozá*¹⁰², num arranjo especialmente preparado para ser cantado pelos jovens a quatro vozes¹⁰³, ao modo ocidental. Embora tenha informado os estudantes de que se tratava de uma letra em zulu, uma das onze línguas faladas na África do Sul, nossa breve pesquisa encontrou as seguintes informações sobre a canção africana: em sua forma original, *Shosholozá* era cantada pelos trabalhadores em chamado e resposta, em forma de antífona.

Essa forma de canção surgiu inicialmente como um canto de trabalho comum onde os negros escravizados foram submetidos a violentas e insalubres condições de trabalho em minas de ouro, na África do Sul, sob as leis do *apartheid*¹⁰⁴. Acorrentados no fundo das minas em quase total escuridão, eles trabalhavam em pé, com água infectada até os joelhos. As infecções retiravam o negro escravizado de sua função por doença, questão resolvida pelos donos das minas com o uso de galochas de cano alto, alternativa menos dispendiosa do que a drenagem das minas. A vestimenta era composta de galochas, calças jeans e bandana, para absorver o suor da testa. Dentro das minas, os africanos criaram um código para a

correntes. É feito de pequenas peças (cascas secas de frutas, búzios) presas a um fio ou tecido, que produzem um som achocalhado ao baterem entre si, mediante o movimento das pernas de quem o usa.

¹⁰⁰ Feito com cascas de castanhas (como a *gunga*) mas que neste instrumento são atadas a uma haste e tocadas com as mãos.

¹⁰¹ Nos cantos de moçambique, a característica principal é ser mais lenta e compassada, por causa do peso das correntes. As *gungas* produzem um som achocalhado ao baterem entre si, mediante o movimento das pernas de quem o usa.

¹⁰² Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=2aFIQS4k3wo>>. Acesso em: 05 mai. 2013.

¹⁰³ Soprano, contralto, tenor e baixo.

¹⁰⁴ Termo em africâner, língua tradicional dos brancos da África do Sul, que significa separação, regime de segregação racial que vigorou de 1948 a 1990.

comunicação, pois, além das inimagináveis condições do trabalho, eram proibidos de conversar. Esse código sonoro consistia em tapas nas galochas e no chacoalhar das correntes, expressão usual nos estilos de práticas significantes negras. Com o tempo, transformaram os movimentos e sons numa dança enérgica e exuberante.

O nosso estudo sobre as condições históricas nas quais a canção emergiu sobre os elementos simbólicos da cultura negra – encontrados tanto na *Shosholoza* quanto no canto de Moçambique, infelizmente não foram abordados em sala. O desenvolvimento de nossa pesquisa se deparou com alguns obstáculos na Escola de Aplicação. Embora os alunos tivessem bons conhecimentos em música, deparamo-nos com uma parceria que não pôde atingir sua plenitude.

Atribuímos o pouco tempo disponibilizado para as atividades que nos dispusemos a realizar a dois fatores: em primeiro lugar, a professora de música estava focada em desenvolver um coral com a classe, direcionando suas aulas para classificação de vozes e memorização do repertório selecionado por ela, devido à sua especialidade em música (Regência Coral). Portanto, a dificuldade de aceitar uma parceria conosco traduzia-se, sobretudo, por adotar uma concepção do trabalho estético com a música em nítida oposição à defendida por nosso projeto, o que a fazia invariavelmente selecionar as músicas de *funk* e *rap* de acordo com critérios moralistas subjacentes. Em segundo lugar, acreditamos que a preocupação desta professora, presente em todos os encontros conosco (ora em reuniões, ora em sala de aula), em se ater às atividades elaboradas por ela, ainda que discordantes do plano de aula, sem deixar muito espaço para a nossa proposta, deveu-se à sua recente entrada na escola e por se encontrar, na época, em período probatório no quadro de professores da Escola de Aplicação. O foco das aulas seguintes consistiu em promover ensaios do arranjo vocal para a apresentação do dia 20 de novembro, data da morte de Zumbi dos Palmares em que se comemora o dia da Consciência Negra.

2.1.4 –Eu sou preto, professora!

Em outra ocasião, alguns instrumentos de origem africana e afro-brasileira foram disponibilizados pelo projeto aos alunos, como ilustra a Figura 1. A escola possuía muitos instrumentos, como se vê na Figura 2, mas a possibilidade de experimentar novas sonoridades nos instrumentos artesanais de nossa pesquisa chamou a atenção de alguns deles. A proposta, ainda pouco delineada, de promover o contato físico com esses objetos em improvisações livres partiu da ideia de explorar a acuidade auditiva dos jovens. O episódio narrado a seguir

remete ao ponto culminante dessa experiência introdutória, um dos momentos definidores do trabalho de docência compartilhada em construção.

Figura 4 – Alunos do 9º ano da Escola de Aplicação da FEUSP em contato com instrumentos artesanais de origem africana e afro-brasileira (2013).

Fonte: a autora desta pesquisa

Figura 5 – Instrumentos de percussão da Escola de Aplicação da USP

Fonte: a autora desta pesquisa

No momento da escolha, diante da variedade de instrumentos, um dos alunos tomou para si um pandeiro e o tocou em ritmo cadenciado, explorando, com habilidade e familiaridade, diversas sonoridades e maneiras de manuseá-lo. Ao final da improvisação, em resposta a um comentário elogioso da professora, o jovem disparou o enunciado: *Eu sou preto, professora!*. A afirmação, manifestação direta de uma consciência da musicalidade

negra, chamou a atenção para a potencialidade dos instrumentos de origem africana e afro-brasileira como objetos desencadeadores de expressão da subjetividade dos jovens alunos afrodescendentes. Mais do que isso, fez com que a emergência da consciência cultural¹⁰⁵ dos alunos se tornasse alvo de observação e parte fundamental das reflexões teóricas de nossa pesquisa, no sentido mais abrangente do que significa promover uma educação musical. Uma educação talvez mais próxima de uma noção ampla de formação, segundo a qual, em vez de propor atividades de escuta e produção sonora, passamos a pensar em formas de proporcionar um ambiente livre de julgamentos no qual os jovens alunos de descendência negra pudessem expressar sua música livremente.

Embora a experiência na Escola de Aplicação tenha durado apenas um semestre, um período curto, portanto, trouxe-nos, porém, questões importantes a respeito de todo um imaginário a ser investigado dentro da cultura escolar, relativo às culturas populares negras. Havia os sentidos evocados por seus ritmos e instrumentos percussivos entre os professores, muitas vezes, acompanhados moralidade excludente que resultava, por sua vez, em posturas, ora de repúdio, ora de desconsideração para com as culturas de tradição africana. Por outro lado, entre os alunos, especialmente aqueles de ascendência negra, tais como as jovens que partiram em defesa do *funk* e o nosso jovem e talentoso percussionista, a consciência cultural estava presente, ainda que de forma latente, aguardando apenas o momento certo para ser demonstrada.

2.2 DOCÊNCIA COMPARTILHADA NA EMEF SATURNINO PEREIRA¹⁰⁶

As reflexões disparadas pelo episódio do jovem aluno com o pandeiro nos evidenciaram sua experiência familiar e comunitária, trazendo mudanças na elaboração da docência compartilhada com a disciplina História, envolvendo uma turma de 7º ano, com cerca de 25 jovens (entre 12 e 13 anos de idade) no início de 2014. O calendário foi modificado pela Copa do Mundo no Brasil e, diante disso, tivemos um mês de aula, as férias e depois três meses ininterruptos, totalizando 17 aulas. Ao encontro dessas expectativas, as estratégias traçadas sobre os processos de ampliação de escuta seriam mantidas, aliadas às práticas de improviso da música negra, no *rap* e no *funk*.

¹⁰⁵ Nossa interpretação está ancorada na tese de Doutorado defendida por Milton Joeri Fernandes Duarte, *A música e a construção do conhecimento histórico em aula* (FEUSP, 2011) a qual enfoca a consciência histórica mediada pela linguagem musical, que revela uma forte carga afetiva, resgatando a memória pessoal e que revela o que o autor chama de consciência musical dos sujeitos envolvidos.

¹⁰⁶ O Anexo B apresenta a caracterização da escola.

Para viabilizar essa construção, estavam previstas reuniões preparatórias com os professores para pensar as ações conjuntamente, em colaboração com as disciplinas presentes no currículo, tema para apresentarmos nossa metodologia em música, baseada na ampliação da percepção do entorno sonoro, inicialmente pela escuta de paisagens sonoras nos *raps*. Realizamos oito encontros durante o primeiro semestre de 2014. Participaram das duas primeiras reuniões professoras que não estavam diretamente ligadas ao trabalho musical, mas que desenvolveriam a experiência de docência compartilhada com pesquisadores de outras linguagens artísticas ligados ao projeto maior. Havia ainda a presença de outros professores interessados em participar, embora não pudessem fazer parte diretamente da parceria por incompatibilidade de horários.

Na primeira reunião, a professora propôs que fizéssemos um planejamento para agosto, mês previsto para nossa entrada em sala, elaborado de forma lúdica, de forma que trabalhássemos diretamente com as músicas e, a partir disso, frente ao direcionamento dessas atividades, elaborássemos então os conteúdos nos outros meses. Disponibilizamos a resenha¹⁰⁷ do livro *O Ouvido Pensante* de SCHAFER (1991) para compartilhar informações sobre nossa abordagem. Este mesmo texto foi distribuído a outros professores, que se interessaram em conhecer os fundamentos de Ecologia Acústica.

A professora parceira prontificou-se a realizar antecipadamente o levantamento das sugestões dos alunos sobre suas preferências musicais, fornecendo o material de apoio para a seleção dos exemplos a serem trabalhados sob os aspectos da Paisagem Sonora e o conteúdo da disciplina no período dos trabalhos. Explicamos às professoras que o *rap* e o *funk* eram nossos objetos de estudo aliados aos conceitos de Schafer, que, de acordo com os objetivos do projeto maior no qual nossa parceria estava inserida, visava explorar o potencial desses gêneros para examinar pelo aspecto sonoro as relações entre o cotidiano vivido por aqueles alunos em suas comunidades e o passado de nossos afrodescendentes, desse modo, viabilizando o ensino de história da África e das culturas afro-brasileiras de um modo que fosse significativo e culturalmente relevante para os alunos por meio da linguagem musical.

A professora parceira, diante dessas informações, questionou o fato do *funk* ser abordado em sala de aula, por existir música melhor para ser estudada e também por se sentir incomodada com a depreciação da mulher nos *funks*. Era um assunto com o qual não se sentia à vontade. Em sua opinião, os alunos ouviam sempre as mesmas músicas por não ter sido apresentado a eles nada diferente, posicionando-se a favor de priorizar a apresentação de

¹⁰⁷ Elaborada pela pesquisadora.

outros gêneros em classe. Outra docente disse-nos que deveríamos trazer música popular tocada por orquestra.

Assim, tivemos que sair em defesa de nossos objetos, ancorados em nossa metodologia, que considerava fundamental respeitar as preferências musicais dos jovens. Salientamos que um dos grandes motivos de aceitação destes gêneros musicais entre os jovens alunos era o fato de serem, em muitos casos, músicas compostas por pessoas da própria comunidade e desta forma, discorrerem sobre temáticas que valorizavam a cultura e o modo de vida dos alunos que viviam no entorno da escola.

Dada essa proximidade, ainda alimentavam o sonho de muitos jovens de se tornarem, eles mesmos, MC's e *rappers*. Como foco desse novo trabalho, abordaríamos uma manifestação da cultura popular de origem africana de cunho histórico, o batuque¹⁰⁸, assim como alguns elementos estéticos e performáticos relacionados a ele. Dado o caráter polissêmico do batuque com ressonâncias no funk na atualidade, identificamos semelhanças nas formas de transmissão da cultura oral, presentes em diferentes momentos históricos desde o período colonial, que suscitaram reflexões, por exemplo, a propósito da experiência familiar e comunitária que nos fora evidenciada pelo jovem aluno afrodescendente, em sua experiência com o pandeiro.

Em seguida, fizemos um exercício de escuta com as professoras presentes, explicando como o trabalho seria desenvolvido com os alunos, demonstrando como se daria a ampliação da percepção auditiva delas próprias e dos jovens. Pedimos que ficassem em silêncio, atentando para a sonoridade do ambiente, por trinta segundos e após este tempo, relatassem o que ouviram. O primeiro som descrito foi o do ventilador de teto da sala em que nos encontrávamos. Outra professora mencionou vozes, buzinas de carros. O relato da professora que ouviu o ventilador foi o que nos chamou a atenção, pois relatou uma lembrança da infância, provocada pela sonoridade advinda do objeto que girava acima de nossas cabeças. Tratava-se de um pernoite na casa de sua madrinha, no campo. Disse ter sido colocada num quarto, sozinha, para dormir, num ambiente no qual reinava um silêncio absoluto, cortado apenas pelo som que vinha de um relógio cuco e lembrou o medo que sentiu, no escuro, relacionando o desconforto sentido ao som do relógio. A sonoridade resgatou uma memória auditiva da infância da professora. Era uma forma de desenvolver um trabalho com música

¹⁰⁸ "Designação comum a certas danças afro-brasileiras; denominação genérica dos cultos afro-gaúchos. Trata-se do termo genérico aplicado pelos portugueses aos ritmos e danças dos africanos. Do batuque dos povos bantos de Angola e Congo originaram-se os principais ritmos e danças da Diáspora Africana nas Américas, como o samba, o jongo, o mambo e a rumba, etc. " In: LOPES, Nei. **Enciclopédia Brasileira da Diáspora Africana**. São Paulo: Selo Negro, 2004, p. 109.

muito diferente do habitual em aulas de música em escolas públicas. Pela escuta, explicamos que poderíamos utilizar o entorno sonoro para acessar memórias de vivências dos jovens que fossem significativas para eles, e a partir dessa memória involuntária, poder-se-ia produzir a ampliação de conhecimento sobre suas próprias origens culturais.

Em um dos encontros seguintes, perguntamos se a professora tivera oportunidade de ler o resumo do livro de Schafer. A docente respondeu-nos que sim, dizendo ter gostado muito da parte sobre as propriedades do som (altura, duração, intensidade, timbre). Baseada na leitura, nossa professora parceira relatou que experimentou realizar com os alunos de uma das classes de oitavo ano, o exercício de escuta apresentado em nossa primeira reunião preparatória. Uma iniciativa, a nosso ver, bem importante, uma vez que nos pareceu ser uma abordagem possível a ser realizada pelos professores sem formação em música para trabalhar com a percepção auditiva na escola. Contou animadamente que na aula seguinte ao exercício que realizaram sobre a percepção do entorno sonoro, uma aluna relatou sobre sua experiência com a escuta:

–Professora, você pode pensar que eu estou ficando maluca, mas eu ouvi o vento!

A professora contou que a jovem quis saber, acanhada e em voz muito baixa, ainda o seguinte: *–Vento tem som?* Ao que a professora respondeu: *– Sim, vento tem som e você não está maluca, está começando a reparar nos sons do ambiente.*

Diante dessa iniciativa, percebemos que nosso trabalho, na escola, vinha trazendo mudanças na dinâmica de aula da professora parceira, que demonstrou certa ansiedade e o desejo de eliminar etapas de nosso processo de construção de docência compartilhada, solicitando nossa imediata entrada em sala de aula. A conscientização do entorno sonoro foi o tema da primeira de nossas reuniões preparatórias e a forma ampliada de escuta foi entendida pela professora e colocada em prática com os jovens, antes mesmo de nossa presença, o que nos sugeriu uma abertura por parte dela para uma abordagem diferente do ensino de música. Disse-nos considerar importante motivar os alunos com alguma atividade rítmica que envolvesse o corpo, pois os considerava apáticos, quietos e sem iniciativa. Neste momento, a professora da sala de leitura que participava de outra docência compartilhada do projeto maior, envolvendo a linguagem teatral na escola, comentou, para nossa surpresa: *– Os alunos não são bons de ritmo.*

Essa declaração soou-nos contraditória, e até mesmo estereotipada, pois os jovens, principalmente os envolvidos com as culturas juvenis urbanas, eram capazes não só de dançar e cantar, demonstrando um controle e consciência corporal muito desenvolvido, como ainda, muitos deles compunham letras, deixando claro que a música fazia parte de seu cotidiano, em diferentes formas de expressão de uma cultura fortemente praticada em sua vida familiar e

comunitária. A docente, frente aos nossos argumentos, respondeu, rapidamente, que para estes gêneros sim, eram aptos, mas para as atividades propostas em sala, geralmente não expressavam presteza. Talvez fossem atividades elaboradas de acordo com a lógica ocidental, pensamos na ocasião, com pouca abertura para a livre expressão dos alunos, sem considerar as habilidades dos jovens e talvez por isso, não permitisse a desenvoltura dos mesmos.

Esses modelos reverberavam, segundo nossa análise, o movimento histórico ocidental com fins colonizadores, segundo os quais a música foi utilizada como veículo civilizatório, com premissas baseadas na separação entre o corpo e a mente- resultando, consequentemente no recalque do ritmo- ao privilegiar a imobilidade e uma ideia de fruição estética baseada na racionalidade. Enfatizamos que os jovens pudessem, talvez, não ter consciência de suas habilidades e que seria precipitado concluir que não tinham ritmo. Depreendemos, assim, outra importante questão a ser priorizada em nossa abordagem em sala de aula, que não se pautasse por padrões rígidos ou pré-concebidos, mas que proporcionasse aos jovens a oportunidade de experimentar formas de expressão diferentes na escola de maneira mais livre, afinadas com sua herança cultural.

Por força das vicissitudes do cotidiano escolar, nossos trabalhos foram interrompidos por motivos alheios às questões pedagógicas. Os professores entraram em greve, ao final do mês de abril de 2014. Retomamos nossa docência em agosto deste mesmo ano.

Ao retomarmos as reuniões preparatórias, em agosto de 2014, nossa parceira relatou-nos que pretendia realizar na aula deste dia a escuta de uma música (não nos informou qual) pedindo aos alunos que fizessem um desenho inspirado no discurso sonoro. Pensou nessa atividade para retomar o tópico música em sala, pois não havia realizado mais nenhuma atividade relacionada ao nosso trabalho conjunto, desde a atividade que desencadeou o relato da jovem sobre a sonoridade do vento.

Explicamos que pretendíamos ampliar as atividades relacionadas à escuta, ao evidenciar o potencial sonoro para a aquisição de conhecimento, com a intenção de mudar o entendimento dos jovens sobre os sons, de modo que pudessem distinguir elementos sutis do discurso sonoro, além de despertar a curiosidade em relação às referências das letras, das ambientações, dos panoramas contidos em diversos contextos discursivos, destacando que o aspecto sonoro era uma fonte de informação, muitas vezes, negligenciada. A professora afirmou, então, que sua intenção era fazer com que os alunos atentassem para o modo como o sistema capitalista encontrava-se presente no uso da música nas propagandas de televisão, para emocionar, para alegrar e para incentivar o consumo. A docente comentou que

apresentou aos alunos um vídeo de uma canção chamada *Price Tag*¹⁰⁹ e que gostaram muito, pontuando que os alunos atentaram para o trecho em que a letra diz que a cantora usa um sapato tão alto que não podia sequer dançar livremente. Os alunos disseram a ela que suas mães faziam o mesmo, que usam esses sapatos altos, os quais limitavam seus movimentos. A professora acrescentou que, por meio dessa situação exposta na letra, conseguiu uma aproximação com a realidade deles. Falou ainda de uma imagem onde a cantora aparecia sentada numa cadeira enorme, parecendo ser uma boneca, utilizando a cena para exemplificar que o capitalismo infantilizava as pessoas e as diminuía. A docente nos informou que a cantora, na ocasião estaria na faixa dos 30 anos, que era uma figura muito bonita, mas que se apresentava no vídeo vestida de criança. Em outro momento, aparecia como se fosse um marionete, interpretado pela professora como sinal de algum tipo de manipulação. Seu objetivo foi provocar uma discussão sobre a relação entre a autoestima e aquisição de determinados produtos, colocados como objetos de desejo pelas propagandas, mas que na realidade, estavam fora do acesso da grande maioria deles.

Diante desse relato, pensamos estar em um caminho promissor em direção a uma sensibilização da professora em relação à nossa abordagem interdisciplinar e dialógica, ao considerar a música como desencadeador de reflexões de cunho histórico-social mais profundas sobre temas que se relacionassem com o cotidiano dos jovens. Sugerimos a ela reutilizar a mesma música para a ampliação da escuta junto aos jovens, sugestão bem recebida pela docente, dizendo-nos que os alunos gostaram muito da atividade e explicando-nos seu procedimento metodológico. Realizou uma leitura da letra, em primeiro lugar. Em seguida, chamou a atenção para algumas imagens: o sapato, a marionete. Dissemos que gostaríamos de reutilizar o material trabalhado por ela para nossa entrada em sala. Ela concordou prontamente e relatou que, na semana seguinte à apresentação do vídeo, retomou a discussão, perguntando se lembravam da música. Um aluno pegou seu celular e disse: - É esta aqui. Neste ponto comentou sobre a proibição do uso do celular em sala de aula, dizendo que não concorda com a restrição, pois “depende do uso” referindo-se a si mesma, nos momentos em que registra uma atividade proveitosa em sala com seu celular, questionando: - Por que eu posso e eles não? Comentou em seguida sobre a lista de preferências musicais que realizou com os jovens, conforme havíamos acertado em nossa primeira reunião. Disse-nos que:

¹⁰⁹ Autora: Jesse J. Cantora inglesa. (Anexo E: letra da canção e bibliografia da compositora)

"apesar de algumas letras conterem palavrões já no título" disponibilizaria a lista¹¹⁰ assim mesmo para que pudéssemos selecionar algumas delas para as aulas, dizendo-se espantada por não conter nenhuma música evangélica, uma vez que há vários alunos desta religião na sala.

Assim, partimos da mesma canção escolhida pela professora como objeto de nossas primeiras ações em sala de aula. Ouvimos a canção e na primeira vez que assistimos o vídeo, observamos que a cantora assumia, em sua performance - a mímica, os gestos e a expressão corporal- os modos de expressão cultural de tradição africana, estudados por nós segundo a perspectiva diaspórica de Gilroy (2001) sobre as produções musicais negras. Havia ainda, a participação do *rapper* B.O.B.¹¹¹ na canção de Jesse J, outro ponto de convergência com o gênero de nossa abordagem. Após realizar algumas escutas, identificamos elementos comuns com o rap que havíamos selecionado para apresentar aos alunos em nosso plano de aula, o *Vida Loka II*, nos seguintes aspectos: o ruído inserido na música, a forma de canto falado, a batida e a postura corporal.

O trabalho junto aos jovens afrodescendentes em nossas experiências até então fez com que tomássemos consciência de uma música que conservava uma relação significativa com o cotidiano dos alunos, do ponto de vista cultural e subjetivo. A expressão dessa subjetividade assumia, ora funções políticas e/ou contestatórias¹¹², como se pode verificar quando as jovens defenderam o *funk* como seu gênero de preferência; ora adquiria um significado relacionado à diversão, colocando o corpo imediatamente em movimento, como aconteceu com o jovem que tocou o pandeiro. Em ambos os casos, pareciam exprimir, acima de tudo, vivências familiares e comunitárias, que se encontravam presentes na escola nos corpos e ritmos dos alunos afrodescendentes, que traziam consigo uma afromemória. De acordo com Tavares¹¹³,

[...] os africanos chegaram praticamente com o seu corpo, foram muito poucos os objetos trazidos, eles eram na verdade desnudados... O corpo era na verdade o grande arquivo que continha a memória das experiências que agora eram violentamente abandonadas, agora, se podemos falar de patrimônio histórico e

¹¹⁰ Anexo C. Apesar da observação da professora sobre palavrões, ao analisarmos as listas, não encontramos nenhum termo vexatório. Tivemos acesso a três listas, uma da classe em que atuávamos e duas de outras classes nas quais a professora ministrava aulas.

¹¹¹ Bobby Ray Simmons Jr (Winston-Salem, nascido na Carolina do Norte, em 1988), afrodescendente conhecido por B.O.B é rapper, compositor e produtor musical de Atlanta, Geórgia, nos Estados Unidos.

¹¹² Ou como no caso da Revolta dos Malês ou mesmo em outros momentos históricos de resistência à escravidão.

¹¹³ TAVARES, Julio César de. *Pensar a diáspora africana*. In: TRINDADE, Azoilda Loretto(org.) *Africanidades Brasileiras e educação* [livro eletrônico]: Salto para o Futuro. Rio de Janeiro: ACERP; Brasília: TV Escola. Disponível em:

<http://salto.acerp.org.br/saltotvescola/imagens/livros/livro_africanidades_brasileiras_educacao.pdf> Acesso em: 05 mar. 2015.

cultural das populações africanas transladas, o primeiro território, o primeiro objeto, o primeiro elemento fundamental dessa memória é o corpo. (2013, p.193).

Essa memória corpórea tornou-se relevante, ao adotarmos a perspectiva que Gilroy chama de “demanda” para as “performances musicais”, em uma dinâmica da performance que propusemos analisar junto aos jovens, de modo a ressaltar aspectos usualmente negligenciados, como “[...] os gestos, a expressão corporal e o vestuário”, por meio dos quais, segundo o autor, é possível observar a identidade negra expressa em sua forma mais intensa, traduzida por meio das práticas corporais. (GILROY, 2001, p. 166).

O estudo do livro *O Atlântico Negro*, de Paul Gilroy (2001) foi de extrema importância para ampliar a reflexão sobre a presença da música negra na escola, em seus aspectos tradicionais e em expressões juvenis contemporâneas durante a pesquisa de campo. Nessa linha de pensamento, evidenciou-se a importância da presença deste corpo jovem e negro na escola. São sentidos performáticos valorizados por Gilroy, mas desconsiderados, segundo nossa observação, no imaginário da cultura escolar. Nossa tentativa foi no sentido de propor uma forma de relacionar nosso método sobre a escuta e nosso objeto – o *rap* – complementando uma atividade proposta pela professora, com ênfase na performance dos intérpretes.

Em nosso primeiro contato com os jovens, ocupávamos a sala de vídeo, no momento em que abordamos a canção *Price Tag*. Após uma breve apresentação, introduzimos a reflexão acerca da paisagem sonora e salientamos como somos levados a não prestar atenção ao que escutamos em nosso cotidiano, dentro ou fora da escola. Procedemos da mesma maneira como foi feito com as professoras¹¹⁴, ou seja, foi-lhes proposto observar todos os sons do entorno durante trinta segundos. Os jovens mencionaram sons de buzinas e vozes, sons comuns em ambientes escolares. Pedimos então para que os jovens direcionassem sua atenção para os sons advindos da sala que estávamos ocupando. Um aluno atentou para o som produzido pelo ventilador do aparelho de vídeo, muito sutil, compreendendo exatamente o processo de ampliação de escuta, que consiste em prestar atenção aos sons aleatórios presentes, aos quais geralmente não damos importância.

O vídeo da canção foi exibido até o final. Perguntamos onde achavam que começava a música. Uma jovem disse ser na voz da cantora. Dissemos ter algo antes. Outro jovem gesticula com os dedos como se estivesse tocando um instrumento de teclado. Perguntamos o que seria isto que o colega estava gesticulado. Responderam ser um piano. Realizamos uma

¹¹⁴ Na ocasião da primeira reunião preparatória relatada na p. 64.

nova audição, mas desta vez apenas da ambientação sonora inicial, momento em que foi interrompida a audição para que centrássemos a atenção apenas em um pequeno trecho¹¹⁵ e aprofundássemos a escuta deste pequeno fragmento com a intenção de perceber o máximo de informações auditivas. A escuta estava sendo despertada nos jovens, que envolvidos na investigação, buscavam na memória detalhes sonoros do pequeno fragmento ouvido há pouco. Dissemos não ser exatamente um piano. A professora respondeu ser o som de uma caixa de música. Com esses questionamentos, fomos demonstrando como direcionar a escuta para aguçar a percepção. Quando dissemos haver algo mais a ser ouvido antes do som da caixa de música, os jovens duvidaram. Um deles declarou: – Não tem nada antes da musiquinha de pianinho!

A professora disse também não ter percebido nada antes da delicada melodia, mas reafirmamos ter algo antes e propusemos uma nova escuta, apenas dos mesmos dezessete segundos iniciais. Diante da dúvida, a classe mergulhou no silêncio, eram todos ouvidos atentos. Dessa vez repararam não só na caixa de música, mas no som de alguém girando a corda da caixinha de música, informando-nos terem escutado três voltas dadas na pequena manivela. Alunos e professora disseram que gostaram da atividade, que era divertido e estimulante escutar dessa forma minuciosa.

Na aula seguinte, tomamos a mesma canção para desenvolver outro tipo de reflexão, dentro da proposta de pensar a música sob vários ângulos, enfocando a história da cantora e compositora, atentando para as questões dos temas relacionadas com sua própria vida. Acomodamos os alunos em roda e pedimos que comentassem suas impressões sobre a cantora. Uma aluna diz que Jesse J. tinha uma voz maravilhosa. Outra mencionou o fato da cantora ser branca, talvez pelo fato dela estar cantando um rap com a participação de B.O.B., rapper negro, o que provocou o riso de alguns colegas e a resposta imediata de um aluno:

– Racista. Ela disse que Jesse J. é racista por ser branca.

A professora ponderou que o fato de Jesse J. ser branca não implicava que fosse racista. A explicação que o aluno apresentou sobre as palavras da colega chamou imediatamente nossa atenção e pedimos para ele falar um pouco mais sobre o assunto. Ele disse que a maioria dos brancos é racista, mas que havia exceções, dizendo:

– Vocês, professoras.

A professora parceira explicou-lhe que o racismo não é apenas direcionado aos indivíduos de pele escura, mas que está relacionado à raça e que na segunda guerra o racismo

¹¹⁵ Dezessete segundos iniciais da canção.

era direcionado aos judeus, embora fossem brancos¹¹⁶ e que no Brasil o termo racista referia-se ao cidadão que julgava o outro de modo depreciativo pela cor da pele, direcionado, sobretudo àqueles que não eram seus iguais. Ela perguntou à classe se não existiam brancos pobres. Os alunos disseram que sim e que conheciam muitos. A professora falou sobre a desigualdade na distribuição de renda em nosso país e que era mais uma questão de ter ou não ter bens e dinheiro, que tudo se baseava no possuir, ter coisas, na ostentação¹¹⁷. Complementamos a abordagem da professora para relacioná-la com a pessoa por trás da artista, Jesse J. perguntando se alguém gostaria de trocar de lugar com ela. Uma jovem exclamou prontamente:

– *Eu não! Gosto do meu jeito e da minha vida.*

Um aluno diz que trocaria com ela "na mesma hora", pois Jesse J. tinha dinheiro, fama, mansão, carro, tudo. Uma jovem disse que trocaria, pois a cantora era rica, linda, inteligente, maravilhosa, que sabia cantar bem, que tinha estilo, era decente e bonita. Um novo comentário foi feito, desta vez de um aluno: – *Cheirosa! Deve ser, nunca cheirei ela.*

Outro disse ainda que a cantora tinha empregada, *Ferrari* e muito *Doritos*, que era famosa e tinha tudo e assim, como não poderia ser feliz? Diante desta indagação, uma colega ponderou:– Ela pode ter tudo isso, mas será que tem felicidade?

A observação da aluna provocou o colega, que sustentou sua argumentação: – *Se ela faz clip, show e tudo como ela poderia não ser feliz? Ela ganha dinheiro se divertindo, cantando!* Contamos para a classe uma pequena história de vida da cantora, levando em consideração as leituras dos alunos, ao *ter* e ao *ser*, relatando à classe os problemas de saúde que a famosa cantora enfrentou em tenra idade e durante toda sua vida, dos percalços de sua carreira e como, apesar da aparência de beleza e riqueza, em decorrência destes problemas, cuidava de sua saúde como seu bem mais precioso. Passamos então para a imagem. O vídeo começa com a figura de um ursinho de pelúcia danificado. Perguntamos à classe: O que é isto? Responderam que faltavam detalhes, que tinha o braço arrancado, sem um olho, estava estragado, mas ninguém o relacionou a um brinquedo, ou à infância, que era a intenção da artista.

Conversamos com a professora, antes da apresentação, sobre uma nova interpretação do material e pedimos sua permissão para expor essa outra visão. Ela disse não haver

¹¹⁶ No caso judeu, a professora referiu-se ao eurocentrismo, uma vez que o termo raça foi utilizado pelos europeus para a subjugação dos povos de cor negra da África, como justificativa do domínio colonial europeu.

¹¹⁷ Conforme relatado anteriormente, o foco da professora ao elaborar a atividade era sobre a questão da desigualdade de classes e não questão racial, abordada pelo aluno. Como se tratava de nossa segunda participação na aula ministrada por ela, seguimos a argumentação proposta sobre o consumo, apesar de a fala do aluno ser uma abertura valiosa para nossa temática.

problemas. Perguntamos o que aconteceu com este brinquedo para ele ficar assim. – *A dona não cuidou*. Um menino gesticula que foi rasgado, outro, que foi chutado. Levantamos a possibilidade de ter sido muito usado para brincar. Os jovens concordam. Seguindo a apresentação da cena, a menina que aparece sentada do lado esquerdo do brinquedo gigante se levanta, passa por trás dele e ao sair do outro lado, já adulta e com o sapato de salto altíssimo salientado pela professora na primeira exibição. Perguntamos o que imaginavam que a artista pretendia dizer ao mostrar o brinquedo e sobre a menina que se levanta e a adulta que sai do outro lado. O tempo, um jovem nos respondeu. A passagem da infância para a vida adulta, completamos. Falamos que, ao nos tornarmos adultos, somos direcionados a querer coisas que realmente não são nossas. Isso em prol do consumo, salientando as colocações da professora.

Apesar dessa situação, em aula, parecer extensa, sua descrição evidencia a relevância de nossa metodologia em desenvolvimento, no que se refere à proposta de Schafer sobre a postura do educador, que coloca o aluno em uma boa disposição, criando um ambiente no qual os jovens possam expressar livremente suas impressões sobre o mundo.

Diante das reflexões, a propósito do exemplo descrito pela professora, planejamos fazer uso do mesmo procedimento, no qual a paisagem cênica fosse concebida como um elemento intimamente relacionado com a paisagem sonora e a mensagem da letra na introdução da canção escolhida pela docente. Com esse exercício, pretendíamos explorar junto aos jovens como os *rappers* brasileiros denunciavam, de forma contundente, utilizando-se de sons e elementos sonoros não musicais (ruídos) – situações de desrespeito, exclusão, invisibilidade, discriminação e violência, sofridos pela população das grandes periferias. Pretendíamos, também, aproximar a professora do *rap*, uma vez que ela concordou mediar uma discussão sobre a letra, segundo seu ponto de vista, embora tivesse demonstrado pouco entusiasmo em ampliar seus conhecimentos sobre o gênero. Uma frase, porém, dita por ela, causou-nos certa inquietação, quando conversávamos sobre a atividade:

– *Discussão comigo e música com você* – disse a professora.

Pensamos, diante dessa declaração, que, embora a docente tivesse se mostrado interessada em aprofundar o conhecimento sobre uma escuta mais atenta e deixar clara sua intenção de incorporá-la em sua metodologia de ensino, a docência compartilhada não era uma ideia tão clara para ela. A divisão de tarefas era o que ainda tinha em mente, procurando criar "um muro" delimitador entre as atuações de uma e de outra em sala. Não vislumbrava o modelo baseado em trocas de opiniões e impressões conjuntamente, no momento da aula. Isso levou-nos a refletir por um lado, sobre a proposta de parceria com os professores da rede, que têm a sua disciplina estabelecida e, por outro lado, no modelo de aula dos conservatórios e

cursos específicos de música, que é e sempre foi interdisciplinar, em que são abordados aspectos históricos da época da composição da peça que está em estudo, assim como são estudados fatos da vida dos compositores (por exemplo), além da técnica específica de cada instrumento para tocar a obra em foco.

Essa visão de aula de música, como um objeto de estudo multifacetado de conhecimentos, pensamos, era muito distante da concepção de aula da professora. Uma ideia recorrente era: *–Eu falo do filme e você faz a atividade com a música.*

Tivemos a nítida impressão que, para ela, havia um limite no processo de interação: uma exemplificar, a outra completar, dividindo a atuação no momento da aula. Continuamos nos perguntando e ampliando os limites na reflexão que fazíamos sobre o assunto para além da escola em que atuávamos, voltando nosso pensamento para a rede: essa postura seria comum entre os professores das disciplinas, responsáveis pelos diversos campos de conhecimento, apesar da ideia de aulas compartilhadas ter sido tema de várias orientações e debates na escola?

Segundo a diretora da unidade educacional, com quem buscamos orientação para nossas reflexões:

[...] este debate tem a ver com o próprio entendimento do professor do que seja o seu papel, mas também com a questão desses campos de conhecimento, da forma com que são fechados e trabalhados em classe. Pela sua própria formação, a professora não consegue fazer o diálogo entre a História e a música. Isto é um indicativo de como o diálogo com os outros campos do conhecimento também não se efetiva.[sic]

Nossa experiência com a professora mostrou isso, que existe essa dificuldade, que é própria da concepção dos professores sobre o que significa conduzir uma atividade de forma compartilhada. Aceitam trabalhar em conjunto, mas colocam a ação dessa forma: *–Você faz sua parte e eu a minha –*, sem conseguir romper com aquilo que é previamente estabelecido para o conteúdo de História.

Havia, ainda, outra questão, quando sugerimos realizar o mesmo trabalho de escuta realizado na canção *Price Tag* com o rap nacional, a professora novamente questionou a validade da atividade, dizendo não reconhecer os pontos em comum observados numa e noutra situações. Pensamos estar diante do mesmo tipo de escuta fragmentada pesquisada por Trotta(2016) em relação ao *rap*, como exposto na situação ocorrida na Escola de Aplicação¹¹⁸ sobre o *funk*, na qual a escuta era permeada por juízos negativos por parte da docente.

¹¹⁸ Conforme exposto na p. 57.

Em outra reunião preparatória, apresentamos para a professora os instrumentos da tradição musical africana¹¹⁹ disponibilizados pela pesquisa para as aulas: o *caxixi*¹²⁰, a *timba*¹²¹, o *ganzá*¹²², a *gunga* ou chocalho de pé e o chocalho de castanha¹²³, entre outros. Propusemos a construção de instrumentos com materiais recicláveis, prontamente aceita pela docente, uma vez que já havia realizado este trabalho em outra escola, que fora muito bem aceito pelos alunos na ocasião, segundo ela. A resistência apresentou-se, sugestivamente, diante de nossa intenção de ter os instrumentos da pesquisa de origem africana confeccionados com elementos naturais e artesanalmente, como inspiração para a produção dos jovens. Nossa intenção era colocar os alunos em contato com a tradição africana de forma lúdica, para que pudessem experimentar tocar livremente e, desse modo, conhecer as sonoridades de cada um, tocando batidas e ritmos de influência negra, como os toques no atabaque e no pandeiro, utilizados na capoeira, por exemplo. Sugerimos à professora que considerasse usar os instrumentos africanos que ali estavam como inspiração para a oficina de construção de instrumentos, explicando que desta forma estariam afinadas com a proposta de compartilhamento entre as nossas disciplinas, ou seja, colocar em evidência a música para abordar a história e a cultura africana por meio dos instrumentos.

Mencionamos as condições históricas do passado colonial do país, encontradas em nossos estudos, em que os instrumentos eram feitos pelos africanos escravizados, com o material disponível nas matas, seguindo a tradição trazida da África pelos escravizados, cuja música e religiosidade tinham forte ligação com os elementos da natureza. Esses instrumentos, confeccionados artesanalmente pelos habilidosos africanos, conservavam a energia das matas e eram utilizados em seus rituais religiosos.

Nossa intenção era proporcionar aos alunos a experiência de confeccionar instrumentos africanos com material reciclado e com isso, provocar discussões acerca desta ligação dos povos africanos com a natureza, não apenas representada pelos instrumentos confeccionados pelos ancestrais africanos, mas também por sua utilização na roda, como a

¹¹⁹ As informações sobre os instrumentos apresentadas ao longo do texto são do livro: SODRÉ, Lilian Rocha de Abreu. **Música africana na sala de aula:** cantando, tocando e dançando nossas raízes negras. São Paulo: Duna Dueto, 2010.

¹²⁰ Instrumento de origem africana e consiste num cesto de palha, contendo sementes que se entrecrocavam quando sacudidas. É usado no Brasil, em conjunto com o berimbau, na capoeira, entre outros ritmos populares. Pode ser de vários tamanhos, o que produz sons mais agudos ou mais graves, dos menores aos maiores, respectivamente.

¹²¹ Tambor de uma pele com corpo em formato de cone.

¹²² Utilizado no samba e em outros ritmos brasileiros, sendo um tipo de chocalho em formato cilíndrico, preenchido com areia, grãos de cereais ou pequenas contas.

¹²³ Feito com cascas de castanhas (como a *gunga*) mas que neste instrumento são atadas a uma haste e tocadas com as mãos.

principal forma de transmissão oral no passado e no presente. Um modo de transmissão que se observa nos gêneros juvenis urbanos na atualidade, que remetem a situações muito próximas do cotidiano dos alunos: a roda de desafios e improviso no funk, no rap e no break, por exemplo. Diante da apresentação dos instrumentos, a professora parceira comenta:

– *Os alunos vão achar estes instrumentos da macumba, principalmente os evangélicos.*

Por outro lado, a fala da professora colocou em evidência uma importante questão que se relaciona intimamente com uma das dificuldades centrais encontradas na implementação da Lei 10.639/03: a forte presença das religiões cristãs e pentecostais na formação de alunos e professores da escola pública que priorizavam a formação ocidental. Pareceu-nos estranha uma preocupação estremada em não desagradar os alunos que se professavam evangélicos, mas esta mesma preocupação não se estendia aos alunos adeptos de outras religiões.

Para refletir sobre essa questão, a obra de CAPUTO¹²⁴(2012) foi fundamental para redirecionar nossas ações, diante da resistência da professora indiretamente anunciada pela postura que alguns alunos apresentariam sobre os instrumentos africanos. A autora proporcionou, ainda, uma importante recomendação: um olhar atento, durante o processo de pesquisa, à percepção das contradições e resistências, cujas reflexões, embasadas por referenciais teóricos interdisciplinares, foram fundamentais para reformular, ou abandonar, bem como reconstruir hipóteses em sua pesquisa, um cuidado considerado adequado também em nosso caso. A obra é baseada em sua pesquisa sobre religião africana no campo da antropologia e deu ênfase, em especial, a um grupo de sujeitos pouco estudado, também presentes nas práticas e rituais do candomblé: crianças e adolescentes. Afinou seu olhar como pesquisadora e aprofundou a compreensão acerca de conflitos e das complexidades envolvidas na relação entre religiões de matriz africana, racismo e educação no Brasil. Acompanhou durante vinte anos o desenvolvimento de crianças formadas nesta religião de matriz africana, analisando a herança familiar de forma ética e humana, descrevendo os terreiros como espaços educativos, de circulação de saberes e memórias, num processo de afirmação das identidades dos sujeitos envolvidos.

Segundo CAPUTO (2012), o problema com o ensino religioso nas escolas é antigo e começa com a chegada dos jesuítas ao Brasil em 1549, o que caracteriza desde o início, a escolarização brasileira norteadas por objetivos colonizadores e de catequese. Esse domínio

¹²⁴CAPUTO, Stela Guedes. *Educação nos terreiros e como a escola se relaciona com as crianças do candomblé*. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

jesuíta durou duzentos e dez anos, até serem expulsos das colônias portuguesas. Mesmo após esse episódio, o ensino continuou sendo oferecido por outras ordens religiosas. Em 1889, a Proclamação de República separa o Estado e a Igreja. A garantia de uma escola laica, no entanto, só veio com a Constituição de 1891. O relato prossegue, mencionando decretos, cláusulas e artigos nas Constituições de 1931, 1934, 1937, 1946, 1967, 1988, assim como modificações nas Leis de Diretrizes e Bases de 1961 e 1971, como resultado da mobilização e pressão da Igreja Católica, que jamais cessaram. Segundo a autora, em 1997, a Lei de Diretrizes e Bases foi novamente modificada e o ensino religioso passou a ser considerado “[...] parte da formação básica do cidadão”. Com isso, a restrição dos gastos públicos com o ensino religioso desapareceu e coube aos estados regulamentarem os procedimentos para definir os conteúdos das disciplinas, abrindo, desta forma, o caminho para fazer o que se quisesse, como bem mandar a fé de governos, professores e diretores de escola (CAPUTO, 2012, p.209-210). Nas escolas, pesquisadas pela autora, as crianças e adolescentes do candomblé eram “[...] invisibilizadas, silenciadas e discriminadas pelo conjunto da sociedade”. (CAPUTO, 2012, p. 33).

Nesse ponto, tornou-se essencial saber, no caso de nossa pesquisa, quais eram as orientações relativas ao ensino religioso adotadas pela direção da escola. A unidade educacional apresentava traços distintivos, ao manter uma relação de proximidade com a comunidade. A permanência do corpo docente, coordenação e direção ofereciam a sustentação necessária para o plano pedagógico. Num encontro com a diretora, perguntamos se havia alguma orientação sobre o ensino religioso naquela unidade educacional. Ao responder não haver nenhuma orientação sobre religião, ela quis saber o motivo da pergunta. Relatamos a reação da professora diante dos instrumentos e a diretora nos alertou para possíveis resistências dos professores quanto ao projeto. Mencionou que alguns professores traziam para a sala de aula concepções pessoais acerca de determinadas temáticas, corroborando as concepções de Munanga(2005) no sentido de assumir a situação que enfrentávamos como um dos reflexos do mito de democracia racial mencionados pelo autor, que recomenda o enfrentamento do fato de que somos formados em “[...] uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade” (MUNANGA, 2005, p. 15).As palavras da diretora nos esclarecendo que faria parte de nossa pesquisa lidar com estas posturas e resistências, trouxeram-nos uma reflexão apropriada às nossas inquietações:

Como perfurar, como transpor essa barreira e aí é muito engraçado, uma das professoras que nem faz parte do projeto, mas sempre esteve muito próxima, querendo saber, da sala de informática, ela fez uma proposta que foi a implementação de um grupo de Maracatu na escola e uma coisa que me chamou a atenção, que eu nem sabia, pois ela é evangélica e pega aqueles tambores do Maracatu e dança e tal. E eu pensei, ali me parece talvez, que esta professora representa esta capacidade de superação do que sou eu, indivíduo e minhas crenças, por que tem isso também no debate que a gente enfrenta, sou eu, indivíduo, minhas crenças e minhas convicções, que estão no campo da individualidade e aquilo que está no campo da defesa do coletivo, da defesa pública, da defesa do direito do outro e ela parece que consegue fazer esta superação. Se você falar assim: -Esta é a professora e esta é a professora do Maracatu-, parece ser duas pessoas distintas e no entanto, faz e faz muito bem, as convicções pessoais em nada atrapalham a defesa que ela faz da cultura africana, que o Maracatu é uma expressão deste diálogo entre o moderno e o tradicional. O Maracatu é o tradicional sendo reelaborado no espaço da escola, tudo isso é resultado deste movimento que o projeto criou internamente pela presença de vocês, pelos debates que foram trazidos, que deu quase permissão a ela, essa dimensão, tem uma ação política da dimensão deste projeto, que é criar estes movimentos de tensão e estes movimentos de tensão, não necessariamente negativa, esse movimento de tensão para que a coisa flua e novas possibilidades vão sendo construídas”[sic]¹²⁵

Observe-se que, no relato da diretora, essas mesmas concepções pessoais poderiam manifestar uma atitude de respeito à cultura dos alunos. A diretora exemplificou, nesse mesmo encontro, um destes momentos de tensão positiva vivida por ela mesma, na reação de uma aluna afrodescendente do Fundamental I, ao ver um atabaque na escola:

– *Na casa da minha vó tem um desse aí* – disse a menina à diretora, também negra e engajada nas questões étnico-raciais. A reação da diretora foi de receptividade, elogiando a beleza do instrumento e mencionando ser divertido tocá-lo. A aluna, no decorrer dos dias seguintes, disse-lhe que a avó tocava o atabaque de vez em quando...que ela mesma tocou uma ou duas vezes...e assim foi revelando à diretora não só conhecer, mas frequentar o terreiro que pertencia à sua avó, assim como toda a sua família. A diretora menciona o movimento criado por nosso projeto de pesquisa no interior da escola, o qual, segundo ela, foi identificado de alguma forma por esta pequena aluna, que parece ter encontrado abertura por parte da direção para tocar no assunto. Ao sentir acolhimento por parte dela, procurou-a nos dias seguintes, assumindo com orgulho as práticas religiosas africanas presentes na tradição de sua família, assumindo que a avó era a dona do espaço religioso africano.

Nossa proposta envolvia um escopo restrito, no sentido de trazer a música negra tradicional e sua expressão contemporânea para o cotidiano dos jovens dentro da escola. Porém, diante das questões complexas observadas no âmbito escolar e após a conversa com a diretora, ampliou-se a dimensão de nossas ações e deparamo-nos com outra questão mais

¹²⁵ Transcrição de trecho da conversa entre a diretora da escola e pesquisadora, em 03 de abril de 2014.

abrangente: como promover o trabalho com os alunos com a mesma postura receptiva da diretora diante da aluna do Fundamental I? A resposta: antes de ensiná-los a escutar elementos musicais, seria necessário ouvir o que tinham a dizer sobre sua cultura.

Com esse objetivo, potencializamos a utilização de instrumentos de origem afro-indígena em algumas atividades musicais práticas no segundo semestre de 2014. Desse contato, identificamos que o termo genérico macumba mencionado pela professora era também recorrente entre os alunos para classificar os instrumentos, assim como para se referir à sua sonoridade em gravações. Essa impressão, porém, não evitou o contato direto dos jovens com as propostas, nem impossibilitou as atividades práticas musicais. A figura 6 apresenta os alunos experimentando ritmos e formas de tocar em grupo. A timba, tambor de uma pele com corpo em formato de cone, no colo da jovem à esquerda marcava o pulso e os outros alunos faziam improvisos sobre esta marcação. O pulso, ou seja, a velocidade, ora mais lento, ora mais rápido, variava conforme a vontade da jovem instrumentista. O objetivo era que todos acompanhassem a variação de pulso, desenvolvendo a acuidade auditiva e a reação motora para tocar no tempo apropriado.

Figura 6 - Alunos experimentando ritmos e formas de tocar em grupo.

Fonte: a autora desta pesquisa

Da esquerda para a direita (figura 7) : alunas tocam um caxixi, um *ganzá*, a *gunga* e o chocalho de castanha. O *ganzá* é utilizado no samba e em outros ritmos brasileiros, sendo um tipo de chocalho em formato cilíndrico, preenchido com areia, grãos de cereais ou pequenas contas. A *gunga* ou chocalho de pé representa os grilhões com os quais escravos eram

acorrentados e são utilizados nos cantos de moçambique, cuja característica principal é ser mais lenta e compassada, por causa do peso das correntes. É feito de pequenas peças (cascas secas de frutas, búzios) presas a um fio ou tecido, que produzem um som achocalhado ao baterem entre si, mediante o movimento das pernas de quem o usa. O chocalho de castanha é feito com cascas de castanhas (como a *gunga*) mas que neste instrumento são atadas a uma haste e tocadas com as mãos.

Figura7 - Alunas tocam um caxixi, um *ganzá*, a *gunga* e o chocalho de castanha

Fonte: a autora desta pesquisa

Figura 8 - Adolescente experimenta a sonoridade dos diversos *caxixis*

Fonte: a autora desta pesquisa.

Figura 9 - Adolescente analisando um *caxixi*

Fonte: a autora desta pesquisa

2.2.1 Meu pai antigo: a emergência da tradição africana

Como expusemos na introdução, a professora responsável pela disciplina de história, demonstrou, em diversos momentos, sua hesitação quanto a adotar uma abordagem pedagógica afrocentrada em nosso trabalho conjunto. Quando os instrumentos foram apresentados aos alunos, a professora estava ausente, envolvida em receber os pais para a última reunião semestral daquele ano de 2014, o que também explica a pouca frequência de alunos. Assim, numa atmosfera intimista preparada para a exploração sonora, com instrumentos artesanais de origem africana espalhados pela sala de aula, os jovens se sentiram à vontade para expressar livremente sua cultura na instituição. Ao entrarem na sala, os alunos encontraram diversos instrumentos espalhados. Como normalmente acontecia, as reações foram diferentes perante os instrumentos de origem africana confeccionados artesanalmente com materiais da natureza.

O primeiro a chamar a atenção foi o reco-reco. Um aluno pegou o instrumento e observou que era feito de bambu. Outro experimentou tocar a timba. Fez um ritmo e aludindo ao costume indígena de tocar tambores para chamar chuva, disse: – *Uga, uga!* – o que provocou o riso em seus colegas. O som do instrumento produzido por suas mãos e dos risos dos colegas reverberaram pela sala, proporcionando um ambiente alegre e descontraído.

Sentado, posicionou o instrumento em frente a seu corpo no chão e tocou por algum tempo nesta posição, para depois acomodá-lo deitado em seu colo, com o braço esquerdo sobre o corpo do instrumento. Ao tocar a timba com a mão direita nesta posição, observou a reverberação do som:

– *O barulho em cima parece que faz um eco...*

No instante seguinte, o jovem começou a tocar um ritmo, como se fosse uma improvisação¹²⁶. A batida inspirou a todos, ocasionando uma roda de batucada coletiva espontânea. Alguns minutos depois, demonstrando cansaço e reduzindo a intensidade e a velocidade da marcação rítmica, o jovem conduziu a base do improviso de forma que o som do instrumento foi reduzindo paulatinamente, fazendo com que os colegas interrompessem também sua participação, suspendendo a vivência espontânea momentaneamente. A dinâmica reproduzida em sala lembrou-nos de uma descrição de batucada, assim descrita por Mário de Andrade¹²⁷(1965):

[...] o bumbo domina visivelmente. A sua colocação, sempre central a fila dos instrumentistas, bem como por ser da decisão dele o início de cada dança...lhe indicam francamente a primazia entre os instrumentos. Primazia que se estende ao seu tocador...O samba dura poucos minutos, cinco, seis. De repente acaba sem nenhum sinal que determine esse fim. Volta o grupo a se reunir em torno do bumbo e se repete a consulta coletiva, até que pegue um samba novo (p. 148).

Um profundo silêncio tomou conta da sala por algum tempo, interrompido pela voz do aluno:

– *Antigamente, meu pai antigo ia no samba direto e ele me levava. Lembrei agora. Tinha vários instrumentos e ele me deu o pandeiro... foi quando eu peguei esse ritmo aqui e nunca mais esqueci!*

¹²⁶Segundo Guerreiro, a improvisação é um dos elementos da linguagem percussiva. “O improviso é um evento sonoro que se cria no momento mesmo da execução musical. [...] Grande parte dos musicólogos e etnomusicólogos concordam em diferenciar pelo menos dois tipos de improviso, chamados de improvisação criativa (ou não idiomática) e improvisação estratégica (ou idiomática). A primeira cria no ato novos elementos estéticos musicais que, quando bem realizados, terminam por revelar um completo domínio da lógica de sistema musical do qual participa. A segunda opera com diferentes possibilidades de improviso já realizados e registrados, podendo ser repetido por qualquer músico em outros eventos musicais. De qualquer forma, improvisar é falar subjetivamente uma linguagem musical. É colocar em jogo uma expressão espontânea do músico, de seus sentimentos, manifestando os signos da reverência (no caso da estratégica) ou do gênio (no caso da criação).”IN: GUERREIRO, Goli. **A trama dos tambores: a música afro-pop de Salvador**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.p. 273-274.

¹²⁷ANDRADE, Mário de. **Aspectos da Música Brasileira**. São Paulo; Livraria Martins Editora, 1965.

Esse testemunho surgiu de forma espontânea, fazendo ecoar a experiência individual e subjetiva do jovem vivida em companhia de "seu pai antigo", provavelmente numa roda de samba, de candomblé, não se sabe... Imediatamente a seguir, na voz de outro aluno, emergiu a experiência musical coletiva e intersubjetiva, quando disse animadamente:

– *Foi muito da hora. Todos se encaixaram na música. Quando você percebe que dá para encaixar seu som naquela batida, você faz, achando o encaixe do som.*

A experiência oral transmitida por esse pai a seu filho, por meio de uma relação familiar e de uma experiência coletiva no passado recente, para a qual foi utilizado o termo *antigo*, parecia remeter o jovem à memória de um espaço compartilhado por ele no interior de uma relação carregada de forte afetividade, mas que pareceu transportá-lo a algo bem distante no tempo, em um espaço temporal guardado dentro de si, em sua memória, simultaneamente de sua história de vida pessoal e da trajetória ancestral- dele e de seu pai.

É como se esse pai antigo o reportasse a uma ancestralidade que lhe foi transmitida através do contato com a cultura popular negra e, que, posteriormente, foi rompida. Por meio da batida do tambor, o jovem se viu reconectado a uma vivência mítica e ancestral, que se coloca para além de laços familiares. Ao falar deste passado, como algo que ele nunca mais se esqueceu, podemos interpretar que os traços desta experiência ainda se encontram eminentemente vivos em sua memória, e que foi resgatada a partir da vivência de liberdade experimentada em sala de aula. O relato desse garoto é análogo à própria história dos povos negros, cujas raízes culturais se mantiveram presentes, mesmo após terem sido submetidos a uma violenta ruptura familiar, territorial e comunitária.

Nossa reflexão sobre a experiência do jovem acima relatada direcionou-nos ao estudo da importância da roda na tradição musical africana e de como esta deveria ocupar o lugar central em novas atividades. Era preciso tomar em consideração a expressão oral na história negra e sua relação com a prática circular de compartilhamento de experiências para o desenvolvimento musical dos alunos, com ênfase no aspecto rítmico, que foi posto em curso no grupo por meio da memória de uma experiência individual significativa em uma roda¹²⁸ de samba. Uma dinâmica que opera por meio de uma memória individual, que segundo Halbwachs¹²⁹(2006), apoia-se em um determinado ponto de vista, de acordo com o qual a

¹²⁸A roda, como uma das práticas basilares dos princípios civilizatórios africanos, manteve-se viva no Brasil, principalmente pelas práticas religiosas. “Criou-se no Brasil o que seja talvez a reconstituição cultural mais bem acabada do negro no Brasil, capaz de preservar-se até os dias de hoje: a religião afro-brasileira.” Reginaldo Prandi. De africano a afro-brasileiro: etnia, identidade, religião-Revista USP, São Paulo, n 46 p. 52-65, junho/agosto 2000. p. 59. Entendemos que as diversas práticas em roda, na música popular brasileira, fazem parte desta reconstituição.

¹²⁹HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

memória dos indivíduos faz um recorte da memória compartilhada coletivamente. Nesse sentido, este aluno nos apontou o mais importante aspecto da dinâmica cultural negra:

[...] se a memória coletiva tira sua força e sua duração por ter como base um conjunto de pessoas, são os indivíduos que se lembram, enquanto integrantes do grupo. Desta massa de lembranças comuns, umas apoiadas nas outras, não são as mesmas que aparecerão com maior intensidade a cada um deles. De bom grado, diríamos que cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que este ponto de vista muda segundo as relações que mantenho com outros ambientes. (HALBWACHS, 2006, p. 69).

Outro importante fator a ser considerado na expressão da memória é o lugar que possibilitou a emergência da experiência. A mudança de perspectiva propiciada por outra configuração da sala de aula, disposta em círculo, permitiu o compartilhamento de experiências de forma horizontal entre educador musical e jovens, tornando a sala de aula um lugar propício para a expressão musical. Nessa nova disposição dos alunos em roda, observou-se a possibilidade de abertura para a emergência de lembranças, no caso, de um passado vivido com o fazer musical. Halbwachs (2006) esclarece esta relação espaço-temporal da memória, a qual, acreditamos ter sido desencadeada pelos instrumentos de origem africana no espaço escolar, e que fez ressurgir a memória das manifestações estéticas africanas e o sentimento de pertencimento, familiar e comunitário:

[...] não há memória coletiva que não aconteça em um contexto espacial. Ora, o espaço é uma realidade que dura: nossas impressões se sucedem umas às outras, nada permanece em nosso espírito e não compreenderíamos que seja possível retomar o passado se ele não estivesse conservado no ambiente material que nos circunda. É ao espaço, ao nosso espaço ... nossa imaginação ou nosso pensamento a cada instante é capaz de reconstruir... é nele que nosso pensamento tem que se fixar para que essa ou aquela categoria de lembrança reapareça. (HALBWACHS, 2006, p. 170).

Relacionamos essa memória emergente na prática dos jovens às ressonâncias entre a cultura *hip-hop* e a tradição cultural africana, ancorados em Amaral e Ferreira (2014)¹³⁰, que discorrem sobre a concepção de Paideia¹³¹ e a dominância negra de nossa cultura:

As gerações de afrodescendentes, em particular, embora tivessem sido esvaziadas no passado de seus modelos e tradições, mantiveram em sua memória corporal e rítmica sua identidade cultural e seus modelos. Uma forma de transmissão entre as gerações foi a garantia de sua dominância...no Brasil...uma Paideia que transmitia

¹³⁰ AMARAL, M. G. T.; FERREIRA, T. L. A primavera juvenil no Brasil e no mundo: O “senso de possibilidade” e o sentido da “pós-história” em jogo no aprofundamento do sentido da democracia. Ponta Grossa, **Publicatio UEPG**; Ciências Sociais Aplicadas, v. 22, 2014, p. 215-228.

¹³¹ Termo empregado por Flusser para se referir à Paideia Afro-brasileira, em seu livro: Flusser, Vilém. **Fenomenologia do brasileiro**: em busca de um novo homem. Rio de Janeiro: ed. UERJ, 1998, p. 135.

modelos, garantindo o essencial, mas deixando às novas gerações a liberdade de recriar os detalhes (p. 224).

2.2.2 Finalizando o semestre: rumo à apresentação do Quarteto de Cordas¹³²

Em uma das aulas finais do semestre, as atividades de apreciação musical foram potencializadas pela discussão sobre a imagem relacionada ao discurso sonoro quando empregadas pela publicidade, atentando-nos "às armadilhas da televisão" conforme enfatizado pela professora. Tivemos como sugestão da docente parceira realizar a escuta da música Vira, do grupo Secos e Molhados¹³³. Após a primeira escuta, apontamos a discrepância em relação ao que se costuma ver e ouvir. No vídeo, o cantor Ney Matogrosso e dois intérpretes tocavam violões acústicos, mas a música começa com um solo de guitarra. Um aluno identificou a diferença. Outro disse ter bateria, que também não aparecia.

Em seguida a classe comentou quase em conjunto sobre a bateria, que também não estava visualmente presente. O piano não aparecia igualmente, o que também foi observado pelos jovens. A professora identificou o som de um pandeiro. Havia ainda uma harmônica (sanfona). Falamos então sobre a televisão como veículo de divulgação de informação incompleta e equivocada sobre estes aspectos sonoros. Explicamos que esta forma atenta e crítica de ouvir música era um bom exemplo da nossa completa desatenção ao universo sonora em nossas vidas, cujas discrepâncias entre o que se via e o que se escutava podiam ser identificadas em inúmeros exemplos no meio televisivo e que praticamente nada do que se escutava na TV é ao vivo, com uso do *playback*¹³⁴ na programação.

Na próxima atividade, realizamos a escuta do primeiro movimento da Primavera¹³⁵, de Vivaldi, sem as imagens. E depois de outra escuta com o vídeo. Falamos sobre a apresentação do quarteto de cordas que aconteceria em breve, mostrando a diferença do tamanho dos instrumentos, explicando que esta mesma peça seria executada ao vivo por três dos instrumentos presentes na gravação da orquestra de cordas que estava sendo apresentada em

¹³² Grupo formado por integrantes da Orquestra Sinfônica Municipal de Santos, na qual a autora desta dissertação atua como trompista, que mediu a apresentação na escola.

¹³³ LP lançado em 1973 pela gravadora Warner Continental. Faixa 2. Acesso em 05/11/2014.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vDvjecJOpa4>

¹³⁴ Palavra de origem inglesa que significa gravação prévia musical, vocal ou instrumental, utilizada para a apresentação.

¹³⁵ Ouvimos o primeiro movimento, o *Allegro* do Concerto No. 1 em Mi maior, A Primavera, op. 8, RV 269, escrito para violino e orquestra em 1723 pelo compositor italiano Antonio Vivaldi. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zzE-kVadtNw>. Acesso em: 05 nov. 2014.

vídeo. Perguntamos aos jovens sobre a diferença do som de um instrumento e de outro. Jovens responderam ser mais grosso, ou mais fino.

Nesse momento, aproveitamos para falar sobre os termos usados em música, mencionando o agudo, o médio e o grave, que é o equivalente ao “fino, grosso”. Perguntamos sobre a paisagem sonora sugerida ao ouvir aquela música. Alunos reconheceram o ambiente campestre, que lembrava natureza ou o vento. Pedimos que direcionassem a atenção ao violino mais agudo. Depois de pensar um pouco, um jovem disse que reconhecer pássaros brigando. Dissemos que não estavam, necessariamente, brigando, baseados em nosso conhecimento anterior da peça, mas expressando algo que jamais saberemos, que podemos apenas apreciar. O jovem então me perguntou como sabia se não estavam brigando. Frente a essa argumentação crítica, nos redimimos e concordamos que sim, os pássaros poderiam estar brigando no momento em que o compositor os ouviu e tomou seu canto como inspiração para sua obra.

O encerramento das atividades na escola se deu com a apresentação de um quarteto de cordas¹³⁶, mediado por nós. É um grupo formado por integrantes da orquestra na qual atuamos e o repertório foi escolhido como objetivo de apresentar músicas conhecidas pelos alunos tocadas ao vivo, com os timbres dos instrumentos de corda, o que proporcionou à maioria deles uma vivência estética significativa. A experiência de ouvir instrumentos tão distantes do cotidiano dos alunos e principalmente, ao vivo, proporcionou uma aproximação que se deu, principalmente, pela escolha do repertório apresentado, cujos arranjos foram feitos pelo *spalla* do quarteto. Conversamos como grupo sobre o trabalho realizado com os jovens e o primeiro violino selecionou entre o repertório do quarteto músicas conhecidas pelos alunos, por serem amplamente utilizadas pela mídia. Na primeira entrada, o título da música não era anunciado e enfatizamos a música sem voz, sem texto e como apenas a melodia seria suficiente para identificarem qual música estava sendo executada. A música tema do filme Shrek foi reconhecida pelos alunos nos primeiros segundos, causando um rumor e uma visível satisfação entre eles ao reconhecê-la. Depois de alguns compassos eles sussurravam alegremente uns para os outros:

– *É a música do SCHEREK!*

Suspicious Minds foi outra música apresentada pelo quarteto e contextualizada pelo *spalla*, que explicou aos alunos que esta música foi composta por Marc James, tornando-se grande sucesso nos anos setenta na voz do cantor Elvis Aaron Presley (1935-1977), nascido

¹³⁶ Um quarteto de cordas é formado por dois violinos, uma viola e um violoncelo.

no Mississippi, EUA. Elvis quando jovem, teve contato com canções gospel que eram cantadas na igreja e com o *blues*¹³⁷ (música negra da região sul dos Estados Unidos). Esses ritmos da música negra americana, surgiram a partir dos cantos de fé religiosa, chamados *spirituals*¹³⁸ e de outras formas similares, como os cânticos, gritos e canções de trabalho, cantados pelas comunidades dos escravos libertos, que marcaram a formação musical de Elvis Presley. *Asa Branca*, de Luiz Gonzaga, foi outra música apresentada, que dispensou apresentações e que os alunos mais jovens acompanharam cantando.

Na segunda entrada, o quarteto tocou a peça *Primavera*, que foi ouvida em sala de aula. Diferente da audição da gravação em sala, ao vivo, um de nossos alunos que assistia à apresentação sentado ao nosso lado comentou que pôde perceber a complexidade da linha melódica escrita na primeira voz, observando principalmente a qualidade da execução, elogiando o músico de forma enfática: –*Esse cara toca muito. O spalla*¹³⁹ do quarteto é também *spalla* da orquestra na qual atuamos. É um músico completo, escreve arranjos, tem excelente domínio de seu instrumento e da música que executa. Ele se apresenta com segurança, mas sempre conservando a tranquilidade e transparecendo o quanto gosta do que faz. Esse domínio e calma ao tocar foram captados pelo ouvinte, nosso aluno que sempre teve um comportamento participativo, apresentando real interesse em nossas atividades durante todo o semestre e que ao final da apresentação do quarteto reclamou pelo pouco tempo dedicado a eles¹⁴⁰, os alunos mais velhos, dizendo:

– *É tudo para os pequenos. Eu queria ouvir mais!*

No começo das duas entradas foi enfatizada a necessidade de se conservarem em silêncio pela coordenadora da escola, pois se tratava de instrumentos acústicos e de potência sonora limitada, que não seriam amplificadas. O *spalla* tomou a palavra em ambos os

¹³⁷ *Blues* é uma forma musical vocal e/ou instrumental que se fundamenta no uso de notas tocadas ou cantadas com voz grave, com fins expressivos, utilizando sempre uma estrutura repetitiva.

¹³⁸ *Spiritual* é uma canção de inspiração do escravo negro. Embora às vezes o *spiritual* seja alegre e num andamento mais rápido, como o chamado *Shout* (em português, "grito"), para a dança entre eles, grande parte dos *spirituals* tem um tom manso, num andamento "largo" e meditativo. Os negros, acorrentados, podiam cantar sentados e em uma única melodia, todos juntos.

¹³⁹ Denominação do primeiro violino, que senta à esquerda do maestro na primeira cadeira e entra sempre depois dos outros músicos para realizar a afinação do grupo, antes da entrada do regente. É responsável por tocar os solos de violino que aparecem escritos nas partituras. Pode substituir o maestro, sendo também o responsável para transmitir as orientações do maestro à orquestra.

¹⁴⁰ A apresentação do quarteto se deu no período da manhã e foi dividida pela coordenação em dois momentos distintos, com a intenção de apresentar o mesmo repertório aos dois ciclos. A primeira entrada foi para as classes do Ciclo I, que retornaram para a sala de aula, processo que tomou muito do tempo disponível, até a acomodação dos alunos do Ciclo II. A segunda entrada foi para os jovens deste ciclo, mas infelizmente interrompida pelo horário do término das aulas, outra das vicissitudes do cotidiano escolar. Nossa professora parceira observou oportunamente que os alunos envolvidos com a pesquisa só puderam ouvir duas músicas, devido a logística, que estendeu o concerto a toda a escola, deixando as séries finais para o término do concerto.

momentos para exemplificar a universalidade da música com o tango *Por una cabeza*¹⁴¹, um dos exemplos máximos do gênero nacional da Argentina. Alfredo Le Pera, nascido em São Paulo, escreveu a letra e tinha como seu maior intérprete e compositor da letra Carlos Gardel, que era francês e terminou a breve apresentação para o segundo ciclo aconselhando aos alunos mais velhos que buscassem ouvir outros estilos, outras sonoridades, músicas diferentes das já conhecidas e que teriam muitas surpresas nessa busca, caso se propusessem a levá-la a cabo. Enquanto os alunos saíam, um dos funcionários da escola (dos mais emocionados) disse-nos, ao final da apresentação, reverberando novamente aos nossos ouvidos a expectativa de doutrinação do corpo jovem no imaginário da cultura escolar: – *Viu como eles ficaram comportados? Tem gente que fala que não vale a pena trazer essa música na escola, que eles não vão respeitar...ficaram quietinhos, sabem quando a coisa é boa.* Na Figura 10, o Quarteto de Cordas Martins Fontes e seus integrantes, da esquerda para a direita: Ulisses e Adonai, violinos. Herlon, viola e Rossana, violoncelo. O quarteto apresentou-se no pátio da escola Saturnino Pereira no encerramento da docência compartilhada em 2014.

Figura 10 – Quarteto de corda Martins Fontes

Fonte: a autora desta pesquisa

¹⁴¹ Letra de Alfredo Le Pera e música de Carlos Gardel, composto em 1935. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=gadnuEnZD7o>>. Acesso em: 10 nov. 2014.

2.2.3 Segunda etapa da docência compartilhada na aula de História

Em nosso primeiro contato com a professora, no ano de 2015, fizemos a leitura do plano de aula reelaborado, segundo a análise dos relatórios de campo do ano anterior discutidas em nosso grupo de pesquisa, cuja sugestão foi incluir a proposta de desconstrução da ideia de "*macumba*" suscitada entre os alunos pelos instrumentos de origem africana. Discutimos com a docentes e não seria importante dar andamento à escuta do rap, *Vida Loka II*, do Racionais MC's, retomando a atividade de ampliação de percepção auditiva e discussões que fizemos no ano anterior com a turma do 8º ano, agora 9º ano (manteríamos a mesma classe) na canção *Price Tag*, descrita anteriormente, por ser um exemplo emblemático de paisagem sonora relacionada a uma cena comum nas periferias de São Paulo.

Quando terminamos de propor o plano de aula para a docente, escutamos o seguinte: "Mas nós precisamos começar com violência?" Frente a esta ponderação, explicamos nossa estratégia. Faríamos uma reflexão sobre a paisagem sonora e a mensagem do texto, da mesma forma que procedemos por ocasião da escuta da canção *Price Tag*. Ao recordar a experiência e diante de nossos argumentos, a docente concordou em realizar a atividade na aula seguinte.

Fizemos a leitura da letra e em seguida, ouvimos a gravação com o texto em mãos, nós e os alunos. Observamos a sonorização da batida policial e a relação da cena sugerida pelos ruídos com o discurso sobre o consumo no texto, evidenciando novamente o preconceito sofrido por eles por estarem em um carro luxuoso e serem negros. Um aluno mencionou ter ouvido um saxofone, que no caso era um trompete tocando um elemento de caráter lamentoso durante toda a música. Chamamos a atenção dos alunos para o piano, também presente no discurso sonoro, com o mesmo caráter lamentoso. Voltamos então, para o texto, perguntando se havia algo que tivesse chamado a atenção dos alunos. Uma jovem mencionou a palavra "opaco" que relacionou o termo a um xampu que usava, cujo rótulo trazia a solução para cabelos "opacos", ou seja, sem brilho. Localizamos a palavra no texto, encontrando-a como um adjetivo "espírito", ou seja, uma construção poética de grande impacto em nossa opinião: "espírito opaco" aparece no texto como um sinônimo de policial. Nesse momento ouvimos, na voz de uma aluna, o seguinte:

– *É da macumba, quando baixa o espírito. Um vizinho meu fez macumba com uma menina. Escreveu o nome dela num papel e jogou no telhado. No dia seguinte, a menina amanheceu sem seu fígado, que havia sido arrancado de seu corpo durante a noite. Estou falando de magia, de fazer mal para os outros (sic).*

Dissemos não ter entendido a relação feita por ela e se gostaria de falar mais sobre o assunto. A aluna disse imediatamente saber tratar-se de um instrumento musical de origem africana, que estudou isso em aula. Mas que, agora, estava falando de magia, de fazer mal para os outros. Nesse momento, a professora demonstrou certa apreensão com o tema, dirigiu-se para perto de nós, tocou nosso braço, tentando chamar nossa atenção com um gesto de negação com a cabeça. Demonstramos ter percebido sua aproximação, devolvendo o gesto, mas não desviamos o olhar da aluna, nem a interrompemos. A jovem prosseguiu com sua narrativa, afirmando ser tudo verdade, revelando já ter ido a um lugar onde faziam *macumba*. Descreveu a casa, as plantas, a vestimenta e os colares coloridos das mulheres e os tambores tocados pelos homens, que, em suas palavras:

– *Vestiam roupa normal, mas com guias transpassadas pelo peito.*

Levantou-se, ao prosseguir com seu relato, explicando que foi parar lá não por vontade própria, mas levada pela ex-madrasta, que a colocou no meio de uma roda de pessoas que despejaram sangue de galinha nas suas costas. A professora esboçou outra tentativa de interromper o relato, pedindo à aluna que se sentasse e escutasse nossa explanação. Pedimos para a professora que permitisse à aluna terminar seu relato. As colegas interferiram de forma divertida, rindo, alegando ser tudo mentira, que a referida aluna falava de *macumba* o tempo todo. Para além da observação das colegas, nosso interesse se voltou para a informação sobre a grande recorrência do assunto. Observamos que o relato apresentou alguns detalhes sobre os rituais do candomblé, transparecendo certa familiaridade, assim como o conhecimento de objetos representativos e dinâmicas dos rituais das religiões de tradição africana que não poderiam ser desconsiderados, pesquisados posteriormente por nós em decorrência do relato da jovem. Um deles, a presença do sangue do animal. Segundo CAPUTO (2012), o sangue de animais era oferecido aos orixás nos rituais de iniciação, sendo derramado em algumas partes do corpo do iniciado, para, em seguida, cobri-lo de penas de aves. Na simbologia do culto, o sangue dá a vida e as penas, a proteção, lembrando como "a galinha protege os pintinhos" (CAPUTO, 2012, p. 68). Esse ritual acontece em meio a outros que são realizados durante a raspagem da cabeça, indicando que o iniciado nasce para uma nova vida dedicada ao *orixá* e à religião, num período de reclusão que dura sete dias.

A narrativa da jovem evidenciou o temor que sentia em relação aos rituais do Candomblé, mas falou no assunto com desenvoltura. A posição ambígua assumida por ela em relação ao ritual revelou uma estratégia de sobrevivência assumida pelo negro perante a perseguições às manifestações culturais de matriz africana, cuja cisão no discurso apresenta-se como uma estratégia de adaptação: tem a necessidade de falar, mas se coloca contra, ou

atribui a costume a outra pessoa. A estratégia poderia também funcionar como uma forma de investigar a reação do interlocutor em busca de abertura para tais práticas ritualísticas, como fez a aluna do Fundamental I em conversa com a diretora. As crianças e adolescentes inseridos nos terreiros crescem numa relação de aprendizado e respeito, mantendo laços estreitos com a família e com a comunidade e, desse modo, reproduzem um modo secular de pertencimento étnico-racial e cultural do negro.

A lógica do adultocentrismo, que impera em nossa sociedade, sobretudo, na escola, é de outra ordem (CAPUTO, 2012, p.20). A antiguidade iniciática é sobreposta à idade civil. Uma criança já iniciada pode ser responsável por passar os ensinamentos a um adulto que chega ao terreiro para começar a aprender a religião. São sujeitos que, apesar da pouca idade, desempenham funções hierárquicas e dando continuidade a uma tradição viva, motivo de orgulho, afirmando identidades e construindo autoimagens (CAPUTO, 2012, p.20-21). A insistência da aluna no assunto "macumba", relatado pelas colegas de classe, sugere um pedido de reconhecimento de sua cultura, de seus saberes e de seu direito de falar sobre eles na escola. Por outro lado, o "fazer mal para os outros" está presente na narrativa de um jovem na obra de CAPUTO(2012), referindo-se, no caso, ao modo como são vistos na escola os praticantes do candomblé. No entanto, ao ser entrevistado pela autora, declarou nunca ter se sentido discriminado na escola: "[...] a não ser aquele preconceito normal. De me chamarem de macumbeiro e de acharem que macumbeiro sempre está pronto para fazer mal para alguém" (CAPUTO, 2012, p. 201).

A estratégia adotada pelo adolescente foi o silêncio, assim como outras crianças pesquisadas por ela, que reproduziam o mecanismo violento de defesa e de proteção que os negros utilizavam na época da escravidão: omitir sua religião e disfarçar sua fé para não ser mais perseguido. Felizmente, esse clima de perseguição relatado por CAPUTO(2012) não constituía a realidade do cotidiano escolar no qual nossa pesquisa de campo foi desenvolvida. Havia abertura para centrar a discussão em torno do tema "macumba" e desenvolver com alunos e professores outra versão sobre a formação dada nos terreiros de umbanda e candomblé, assim como abordar, do ponto de vista musical, as batidas do candomblé e as batidas do funk, evidenciando como a cultura ancestral afro-brasileira penetrou nos gêneros cultivados pela juventude.

Ao romper com uma escuta rotinizada e provocar fissuras num cotidiano marcado pela ocidentalização da cultura, é possível fazer emergir sentidos não esperados. Entre eles, a memória da ancestralidade negada. A emergência de memórias culturais negras tais como as expostas acima nas experiências com os alunos podem provocar incômodos e suscitar

discussões a respeito de um cotidiano perpetuado na escola, onde prevalece uma visão eurocêntrica das culturas não-ocidentais, veiculadas tanto pela mídia, como pela própria escola, ou até pelas crenças de alguns professores, como esboçamos anteriormente.

2.2.4 Novas vicissitudes: interrupção da parceria

Quando chegamos para a aula da semana seguinte ao relato da aluna sobre a "macumba" fomos informados por uma das professoras da escola que nossa professora parceira da disciplina de História estaria fora durante todo o mês de setembro, fazendo um curso de canto coral oferecido pela SME, no dia e horário de nossas atividades compartilhadas. Este fato, além da maneira como aconteceu, deixou-nos apreensivos. Em primeiro lugar, pela interrupção do contato com a aluna e com o assunto surgido na aula anterior, a macumba, não permitindo o esclarecimento de nossos questionamentos, tampouco o apoio que pretendíamos proporcionar à aluna em relação ao seu conflito com o episódio narrado por ela.

Em diversas reuniões, havíamos deixado claro para a professora que, apesar de termos a formação de musicista erudita, nosso foco não estava centrado nesse gênero musical, na ocasião ao qual este relato se trata, considerando que a docente estava interessada apenas nessa formação tradicional. Embora a professora dissesse que estava disposta a abordar os assuntos propostos por nós, ou seja, o enfrentamento do preconceito sobre a cultura africana e dissesse que abordaria os gêneros com os quais nos propusemos a trabalhar com os alunos (*rap, funk*) estes eram sempre colocados em segundo plano.

O tema recorrente sobre o preconceito dirigido ao termo macumba apresentou-se em várias ocasiões quando em sala de aula e tornou-se um tópico importante a ser observado e desenvolvido em nossa pesquisa, ou seja, o enfrentamento do preconceito em relação às religiões de tradição africana, muitas vezes relacionados pelos alunos aos instrumentos de origem africana, assim como a sonoridade de tambores. Além disso, o trabalho, em sala de aula, com os gêneros apreciados pelos jovens moradores das periferias de São Paulo, revelou-se como possibilidade de enfrentar lacunas que sentíamos ter em nossa própria formação, colocando-nos em contato com a forma natural e espontânea com que alunos se permitem dançar, cantar e tocar, sem o rigor técnico e a imobilidade exigidos na performance da música erudita. Em nossa concepção, tocar sempre foi um assunto sério. Poucas vezes, em anos de atuação, nos demos permissão para tocar e movimentar-se espontaneamente. A postura da professora durante a docência compartilhada demonstrava uma forte tendência para que

recorrêssemos ao rigor do modo ocidental em sala de aula, do qual tencionávamos abrir mão no contato com os alunos, permitindo-nos aprender com eles uma forma mais livre de expressão musical.

Trabalhamos durante o ano de 2014 e parte de 2015, sempre enfatizando os objetivos centrais da pesquisa, que pareciam a ela assuntos “desagradáveis” e não conseguimos sensibilizá-la quanto ao potencial educativo de nossos objetos, o rap e o funk. Percebemos, nesse momento de abandono do trabalho, que essa professora relacionava o *rap* diretamente à violência e aos assuntos que não estavam em seu foco, apesar de todas as nossas conversas e de todos os nossos argumentos baseados nos estudos relacionados às pesquisas do nosso grupo, no qual estudamos o movimento *Hip-Hop* durante todo o ano de 2015, estudos estes que direcionavam nossa abordagem e que demonstravam a grande aceitação e o envolvimento dos jovens nas atividades e discussões relacionadas ao *rap* e ao *funk*.

Em alguns momentos, por exemplo na abertura para a ampliação de escuta e a exposição que fizemos da canção *Price Tag*, tivemos a impressão de que esse trabalho conjunto caminhava em direção à sensibilização da professora que embora apresentasse dificuldades em achar alguma abertura para as questões relativas à cultura dos alunos e às questões étnico-raciais e culturais da tradição africana que se apresentaram no cotidiano da escola vivenciado em nossa experiência conjunta, apresentava abertura para nossa metodologia sobre o processo de ampliação de escuta. Conforme explicitado por Munanga (2005), a abordagem foi estruturalmente focada em conteúdos tradicionais, tanto em relação à disciplina História, como em música. Percebemos que, para ela, a música de concerto era o elemento central a ser trabalhado em sala. Além do exemplo anterior, sobre a relação *rap*/violência, um dos primeiros assuntos levantados por ela ao retomarmos os trabalhos em 2015 foi solicitar a reapresentação do quarteto de cordas.

Segundo a professora, a apresentação do quarteto foi o ponto máximo da nossa parceria, por proporcionar aos alunos uma audição ao vivo, tocada por instrumentos de orquestra, entre outros arranjos de música popular, do primeiro movimento da *Primavera*, de Vivaldi, uma das peças do repertório apresentado. De outro lado, demonstrou desconforto quando a aluna relatou sua experiência e suas impressões sobre seu relato do terreiro, assunto da nossa última aula, pois, durante a narrativa da aluna, pudemos perceber o incômodo e o desejo que o assunto fosse encerrado, ao tentar, diversas vezes, interromper o relato e nossas perguntas, que incentivavam a aluna a continuar o relato. Nossa conclusão acerca dessa experiência foi ter proporcionado à professora uma possibilidade de abertura na abordagem dos conteúdos da disciplina ministrada por ela para que desse vazão a um desejo particular de

trabalhar com música, artes e atividades plásticas. No entanto, o trabalho de sensibilização dessa professora dependia de um trabalho de conscientização mais a longo prazo, uma vez que a formação ocidental estava ainda muito impregnada em sua formação.

Em reunião, em setembro de 2015, diante da aprovação do projeto¹⁴² maior por uma agência de fomento, decidimos, juntamente com a diretora da escola e a coordenadora do projeto, pelo fim dessa parceria. Nos primeiros encontros, a professora deixou claro preferir a música erudita, cuja abordagem deveria, em sua opinião, ser prioritária nas ações conjuntas em sala de aula. No decorrer das conversas, percebemos que, no sentido contrário de nossa proposta, a professora priorizava minha formação de instrumentista de orquestra. No entanto, nosso objetivo não era tratar de tópicos teóricos ou analíticos do repertório da música de concerto. A intenção, ao elaborar as ações, foi trazer movimento ao espaço escolar e aprender com os jovens sua forma espontânea e corporal de expressão musical, fora dos rigores técnicos da formação erudita e entrar em contato com esta prática musical da forma livre por parte dos adolescentes, em sua maioria, afrodescendentes.

2.2.5 Música e Língua Portuguesa

Novos acertos estabeleceram uma nova docência compartilhada. Realizamos na semana seguinte a primeira reunião com uma professora da disciplina de Língua Portuguesa, que selecionou uma classe de 6º ano para a continuidade de nosso projeto na escola, conforme a adequação de nossos horários. Devido à faixa etária da classe, que girava em torno de 10/11 anos, achamos apropriado, segundo orientações de nosso grupo de pesquisa e de acordo com as expectativas da professora, começar com jogos com sílabas, fonemas e rimas, enfatizando características rítmicas das palavras.

Explicamos à professora, para além dos tópicos específicos da disciplina, que nossa intenção era propor uma discussão a respeito do estigma sobre os instrumentos de percussão de origem afro-indígena que utilizávamos nas aulas e que eram geralmente associados à macumba. A docente mencionou já ter conhecimento desse preconceito em sala de aula, expressando entusiasmo com a possibilidade de uma abordagem diferente para o assunto, assim como para o conteúdo formal da disciplina, o que em sua opinião, traria certo ar de novidade ao cotidiano escolar. Deixamos claro que, para além do aspecto de inovação, éramos duas educadoras com características e formações diferentes, permitindo-nos realizar e

¹⁴²Projeto *O ancestral e o contemporâneo nas escolas: reconhecimento e afirmação de histórias e culturas afro-brasileiras* (Processo 2015/50120-8)

elaborar atividades interessantes, mediadas por uma abordagem colaborativa entre as duas áreas.

A necessidade de relacionar os conhecimentos em sala com a questão da tradição e história africanas foi enfatizada como uma de nossas diretrizes do trabalho compartilhado. A docente sugeriu que iniciássemos com as músicas da dupla *Palavra Cantada*¹⁴³ e, dessa forma, selecionamos duas músicas para a primeira atividade em sala que respondiam às expectativas de ambas as educadoras. A música *África*¹⁴⁴ destaca características geográficas, por meio das quais seriam enfatizadas as diferenças culturais nos diferentes países africanos, colocando em discussão ideias pré-concebidas sobre uma África única, que muitos alunos traziam, conforme impressão da professora.

Em nosso encontro seguinte, perguntamos para a professora se costumava mudar a disposição das carteiras em classe, querendo saber se o modelo em roda era familiar aos alunos. A professora disse-nos que costumava diversificar a disposição em duplas, quartetos, dizendo: -Tem dia que é o que dá. A reunião foi curta neste dia, devido a um acontecimento envolvendo um vídeo postado em redes sociais sobre a vida amorosa de algumas alunas, fato que exigiu providências urgentes.

2.2.6 – Ouvi voz de gente chata¹⁴⁵

Na nossa primeira entrada, entramos em silêncio, sem pronunciar nenhuma palavra. Pretendíamos chamar a atenção dos alunos de forma diferente da que estavam acostumados. As professoras pediam silêncio para a classe, geralmente, tentando falar mais alto do que eles. Fizemos o inverso. A professora fez as apresentações e voltou sua atenção para nós, colocando-se como observadora. Permanecemos sem falar, enquanto escrevíamos na lousa duas palavras: som e silêncio. Apontamos para a palavra silêncio, lida pelos jovens. Quando apontamos a outra palavra, som, estabeleceram várias relações: barulho, música, batucada, gritaria. Apenas gesticulando, incentivamos os alunos que encontrassem mais sinônimos. Um aluno me observou e perguntou rindo:

– *Ela é muda?*

¹⁴³ Dúpla fundada pelos músicos Sandra Peres e Paulo Tatit em 1994, criadores de arranjos, letras e músicas focadas em composições poéticas direcionadas à sensibilidade infantil. .

¹⁴⁴ <<https://www.youtube.com/watch?v=QjlmRDk9ktI&feature=share>>, do álbum *Pé com pé*, Selo Palavra Cantada, 2005.

¹⁴⁵ Fala de uma aluna de nossa nova parceria com o 6º ano.

A professora disse, em resposta a esta pergunta do aluno, que gostaríamos que a classe silenciasse, concluindo que era por isso que não falávamos. Quando a classe voltou a atenção para nossa figura com olhares indagadores, dissemos, em voz baixa, que o silêncio também fazia parte da música. Pedimos, ainda em voz mais baixa, que tentassem ouvir os sons de fora da sala de aula, quase sussurrando. Apontamos os sons que sobressaia e após 20 segundos perguntamos em volume normal o que haviam observado.

– *Barulho. Gritos.*

– *Além de barulho, o que ouviram?* – perguntamos novamente. Uma aluna muito comunicativa disse:

– *Eu ouvi voz de gente chata!*

Ela se levantou, fez uma pose e complementando sua observação, gesticulou com a mão no ar e repetiu, com uma voz muito aguda: -Voz de gente chata é assim. Essa aluna identificou uma pessoa por intermédio de sua voz, que ouviu naqueles poucos instantes e relacionou-a a alguém com uma voz aguda e que era familiar a seus ouvidos. Foi um exemplo de memória auditiva, que a remeteu a uma relação que estabeleceu com uma sonoridade que, por sua vez, remeteu-a a uma pessoa fora do contexto da sala de aula. Por meio dessa relação estabelecida pela aluna, fizemos uma nova questão: se algum deles já haviam prestado atenção às próprias vozes. Outra jovem disse que sim e que achava sua voz irritante. Fomos até ela, e pedimos que lesse as palavras da lousa. Ela repetiu: – *Som, Silêncio.* Ao observamos que sua voz era muito clara e audível, perguntamos se poderia nos dizer baseado em que suposição, ela nutria uma impressão tão depreciativa de sua própria voz. A aluna pensou alguns instantes e respondeu:

– *Fica irritante quando falo muito alto e mais rápido.*

Desenvolvemos uma pequena discussão da relação entre "voz de gente chata", mais alto e mais rápido, pedindo que nos observassem andar pela sala, alternando a velocidade, primeiro rápido, depois devagar. Um aluno disse, pausadamente, nos observando andar:

–....*andando...devagar... rápido...as batidas...batucada... a velocidade das batidas!*

A sonoridade de nossos passos, propositadamente fortes como se estivéssemos marchando, soou aos ouvidos desse jovem como batidas de um instrumento de percussão. Os tópicos desenvolvidos com alunos nesta aula sobre o timbre da "voz chata" e os ritmos acelerados ou lentos, foram utilizados como referências nas aulas seguintes, observados nas canções escolhidas para trabalharas sílabas ritmicamente, em atividades de leitura com variações timbrísticas e de velocidade.

Em outra ocasião, apresentamos a canção *Pomar*¹⁴⁶, que trata dos radicais e derivações das palavras e apresenta várias possibilidades de variações rítmicas com a divisão silábica. A professora elencou em reunião prévia as contribuições da canção escolhida para o processo de alfabetização: fonemas, rimas, nasalização (manga), substantivos derivados (coco, coqueiro), semivogal (tomateiro, geralmente alunos omitem o “i”, escrevendo tomatero). Já em classe, a escuta da música serviu para um ditado focado: distribuímos aos alunos a letra impressa com lacunas, para serem preenchidas com palavras ouvidas. Jovens reclamaram que a letra era muito rápida, que não havia tempo para escrever. Explicamos que faríamos quantas escutas fossem necessárias e novas audições foram realizadas.

Nessa atividade, houve momentos de extrema concentração por parte dos alunos, que se conservaram absortos na realização da tarefa. Finalizando a aula do dia, dividimos a classe em dois grandes grupos, um cantando o nome da fruta e o outro respondendo com a árvore correspondente. Os grupos foram invertidos e jovens transpireceram se divertir, cantando cada vez mais alto, desafiando os colegas do outro grupo. Um aluno realizou rimas improvisadas no final da aula, já saindo da classe, no ritmo e melodia da música: “Banana, bananeira” virou “Bianca Macumbeira” e “Aluno bagunceiro”. As rimas geralmente são feitas em associação direta, pela semelhança dos sons. Incentivamos o improviso do aluno que fez as rimas mencionadas acima, que contou-nos gostar muito de rap.

Porém, para além da atividade colaborativa entre a linguagem musical e o estudo de sílabas, na aula seguinte, ao tocarmos novamente a música *Pomar*, um jovem fez uma associação direta ao escutar a percussão que acompanhava a voz da dupla¹⁴⁷ ao cantar a letra na gravação:

– *Não gosto desta música. É macumba, tem tambor.*

A música era uma canção composta para a faixa etária da classe e mesmo diante da argumentação da professora, explicando ser uma música infantil cuja letra referia-se a frutas e árvores, que estávamos estudando sílabas, radicais e palavras derivadas, o aluno repetiu:

– *Tem tambor, é macumba.*

Na reunião seguinte com a professora, sua preocupação em relação à atitude preconceituosa dos alunos do 6º ano ficou evidente. Disse na ocasião que os considerava os alunos muito radicais, muito preto no branco, o que, em sua opinião, limitava o entendimento.

¹⁴⁶Do álbum *Canções de brincar*, Selo Palavra Cantada, 1996. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=kfinwr3A9fg&list=RDkfinwr3A9fg>> Acesso em: 05 out. 2015.

¹⁴⁷ Paulo Tatit e Sandra Peres, integrantes do Palavra Cantada.

Disse-nos: – *Usou rosa, é bicha; Ouviu tambor, é macumba*- recorrente principalmente, segundo ela, entre os alunos que se professavam evangélicos, mencionando como exemplo a fala do jovem na aula anterior. Respondemos ser importante a discussão em torno do termo macumba, falado em diversas ocasiões pelos alunos, proporcionando aos jovens outra versão sobre a formação dada nos terreiros de umbanda e candomblé.

Do ponto de vista musical, exemplificamos a ela a riqueza de uma abordagem que contemplasse as batidas dos terreiros e do funk, evidenciando como a cultura ancestral afro-brasileira penetrou nos gêneros cultivados pela juventude. Propusemos a oficina de confecção de instrumentos para a aula seguinte, prontamente aceita, pois a classe estava envolvida com a Mostra Cultural, um projeto da escola que envolvia todas as turmas, cada uma representando um dos estados brasileiros, sendo Pernambuco o estado do 6º ano A. A professora disse que os jovens poderiam fazer seus instrumentos, que seriam tocados pelos jovens na Mostra Cultural e que estes mesmos instrumentos poderiam ser usados para a prática musical das batidas do candomblé e do funk em sala. Essa experiência com o sexto ano durou um tempo ainda menor, apenas dois meses, mas nos apresentou a relação direta entre a sonoridade do tambor e, de forma indireta, sua relação com assuntos arraigados em um imaginário de cunho “radical”, de acordo com as palavras da própria professora.

2.2.7 Seguindo a batida do líder

Desenvolvemos, nesse dia, a atividade (Figura 11) sobre a exploração de possibilidades sonoras de material reciclável, sendo esta a primeira etapa da oficina de construção de instrumentos. Em dois recipientes plásticos foram colocados grãos de arroz, bolinhas de papel alumínio, para que alunos identifiquem diferenças. Vários aspectos são observados, como a forma, o tamanho, o timbre, a altura, exemplificando como conseguir o som desejado trocando o conteúdo.

Figura 11 – Possibilidades sonoras de material reciclável

Fonte: a autora desta pesquisa

Após essa exploração, a professora pediu aos alunos participantes do grupo de percussão da Mostra Cultural (o qual contou com a colaboração de alunos de diversas séries) para mostrar-nos a batida que estiveram ensaiando. Desta batida, após ouvir por algum tempo, muito bem executada por estes quatro alunos da classe, convidamos todos os alunos para participar daquele momento, com os instrumentos improvisados na exploração. A docente organizou a formação dos quatro grupos, que acompanharam seus líderes, ou seja, cada um dos quatro jovens percussionistas. Cada grupo ficou com aproximadamente cinco integrantes. Pedimos para cada líder tocar separadamente seu ritmo para que os colegas do grupo pudessem ouvir e acompanhar. A prática em conjunto é uma atividade básica em música, pois requer do participante a atenção voltada para si mesmo e ao mesmo tempo, ao grupo. Proporciona a interação e a concentração, numa atitude colaborativa dos executantes. Observamos, porém que, quando cada grupo tocou sozinho, os jovens acompanharam com muita atenção seu líder. Mas, ao final do pequeno ensaio de cada grupo, ao juntar os quatro grupos e se fazerem ouvir os diferentes ritmos, alguns alunos se confundiam com a batida dos outros grupos. A professora comentou ter achado interessante esta prática e sugeriu continuar na próxima aula com esta abordagem musical, pois percebeu o envolvimento dos jovens.

2.2.8 Cubo ou tubo?

Em decorrência da aula anterior, consideramos importante colocar em discussão a organização mínima apropriada para um grupo musical grande tocar junto. No início a discussão girou em torno do que se pode considerar ou não música, se o que tinham feito na aula anterior era considerado por eles como música. As opiniões se dividiram...alguns disseram prontamente que sim, outros salientaram a necessidade de “tocar mais junto *pra* melhorar”. Concordamos com este jovem, salientando que, em nossa opinião, tinham feito música na aula anterior e que tinham se saído muito bem. Dissemos a eles que qualquer som pode ser elemento para uma produção musical, desde que colocado em concordância pelos envolvidos na atividade.

Dessas observações, chegaram a algumas conclusões, que foram escritas na lousa: sem ordem não sai música, assim como era uma das funções do líder aumentar ou diminuir o volume e orientar o ritmo. Em seguida, explicamos como funcionavam os naipes, no caso deles, cada um dos grupos da aula anterior: pessoas que produzem o mesmo som, o mesmo ritmo, independentemente se forem tocados ou cantados. Podemos ter um naipe com apenas uma pessoa, desde que o ritmo/som que produz seja diferente dos demais. A classe foi

dividida em grupos, que escolheram sons distintos (palmas, assobios, murmúrios, batidas nas carteiras, batidas dos pés no chão).

Conduzimos a improvisação, variando dinâmica e combinações. A professora também “regeu” a classe, a nosso convite. Num segundo momento da aula, outros materiais recicláveis foram explorados. Ao apresentar um tubo de papelão, alunos responderam se tratar de um cubo, não percebendo a diferença do som da letra “T” e “C”. Observamos que embora os jovens soubessem o nome do objeto, não perceberam que diziam o som da letra “C” em vez do som da letra “T”. A escuta, nesse caso, poderia servir de apoio à escrita, se conseguissem ouvir e observar a diferença dos sons distintos das duas letras (Figura 12).

Figura 12 – Cubo ou Tubo

Fonte: a autora desta pesquisa

2.2.9 Confecção de instrumentos

A professora levou o material com as cores de Pernambuco para a decoração dos instrumentos, os quais seriam tocados pelos alunos na Mostra Cultural. Pela natureza do material reciclável disponível, foram produzidos basicamente chocalhos e tambores. Grãos de canjica crua foram utilizados para fazer os chocalhos, entre outros. Uma aluna disse que o grão de canjica se parecia com dentes e misturou todos os grãos disponíveis, o que produziu em seu chocalho uma sonoridade única. Após terminar seus instrumentos, os alunos tocaram, experimentando, fazendo ritmos e dançando. Em seguida, alunos realizam uma avaliação em grupo (Figura 13), a pedido da professora. Essa foi a aula final das atividades do semestre.

Figura 13 – Avaliação em grupo

Fonte: a autora desta pesquisa

As situações relatadas, neste capítulo, relacionadas às formas de escuta no cotidiano das duas instituições escolares, reverberaram em nossos ouvidos com uma frequência diferente, obrigando-nos a ampliar nossa percepção auditiva para outro tipo de paisagem sonora, oculta e inserida na cultura escolar, constituída de enunciados difusos, frases veladas, silêncios e comportamentos desconfortáveis, conscientes ou não. Essa outra paisagem sonora direcionou nossa fundamentação teórica para as colocações de Thiollent¹⁴⁸(1981):

É preciso fazer a abstração da cultura e analisar o melhor possível os atos e os pensamentos cotidianos de um certo número de indivíduos habituados a viver em comum... numa pesquisa qualitativa, é a amostra, constituída por indivíduos ao acaso, que é considerada representativa. Ela é, de algum modo, um modelo da população total, na qual os diferentes grupos sociais se encontram com os pesos respectivos que têm na população.(p. 199).

Estendemos nosso entendimento de escuta para outras dimensões, que nos conduziram à escuta do outro, do grupo e dos contextos, inspirados nas leituras psicanalíticas do cotidiano propostas por Freud e por Herrmann. Quer dizer, fui aprendendo a exercitar a atenção e a escuta flutuante, não apenas dirigindo-me à sonoridade ambiente, como sugere Schafer a propósito da paisagem sonora, mas às contradições da alma humana. Procurei construir uma forma de enfrentar este cotidiano escolar que abarcasse, por um lado, a valorização da cultura dos alunos e, por outro, que estivesse próximo de minha formação como musicista e, a partir desta proximidade, me fornecesse elementos para pensar em uma fundamentação teórica que fosse adequada para pensar ações efetivas de transformação na paisagem sonora do cotidiano

¹⁴⁸THIOLLENT, Michel J. M. **Crítica Metodológica, investigação social e enquete operária**. Coleção teoria e História- Editora Polis- 1981- 2ª edição.

escolar. Assim, a cada vez que ouvisse "não vou permitir baixarias na escola", "eu sou preto professora", "gostamos de funk", "os alunos não tem ritmo", "instrumentos da macumba", "*rap* é violência", "meu pai antigo me levou no samba", "macumba é fazer mal para os outros", "tem tambor é macumba", enunciados que, conforme fomos avançando, somavam-se à voz anterior, resultando em marcas sonoras de relações étnico-raciais presentes na escola em volume que repercutia cada mais alto, impondo-se e fazendo-se ouvir.

Schafer(2011) toma de empréstimo algumas noções da percepção visual para desenvolver sua argumentação sobre a percepção auditiva. Foram noções valiosas para organizar a estrutura de nossa investigação. Uma delas é a distinção figura *versus* fundo desenvolvida pelos psicólogos fenomenológicos que expuseram a figura como cerne da atenção e o fundo, o contexto ou cenário. Acrescentou-se, ainda, outro termo, campo, em referência ao lugar onde ocorreu: "Foram os psicólogos fenomenológicos que apontaram para o fato de que aquilo que é percebido como figura ou fundo é determinado principalmente pelo campo e pelas relações que o sujeito mantém com esse campo" (p. 214).

A figura e o fundo são percebidos de forma alternada em testes de percepção visual, nunca simultaneamente. Assim, Schafer transpõe esta alternância para pensar a percepção auditiva, denominando o fundo da percepção visual como som fundamental na percepção auditiva como uma mistura de elementos sonoros dificilmente percebidos por aqueles que vivem em meio a eles. É dessa mistura que uma figura dos variados sinais se evidencia. A atenção é direcionada a uma figura acústica, que quando abandonada, torna-se novamente fundo.

Nesse sentido, seria fundamental identificar o som como figura ou fundo, associado à cultura (hábitos treinados), ao estado de espírito do sujeito (seu interesse) e ainda à relação individual que estabelece com o campo (nativo ou estrangeiro). E quando um fundo torna-se figura, surge "[...] um evento sonoro, um marco sonoro, uma experiência acústica notável ou vital". (SCHAFFER, 2011, p. 215).

A musicalidade dos jovens alunos afrodescendentes encontra-se, de acordo com nosso viés interpretativo, submetida a esse campo multifacetado, em que se misturam as culturas, a subjetividade de cada um e sua conexão mais ou menos próxima com o campo musical. Uma multiplicidade de fatores que tem sido negligenciada quando se trata de culturas negras e das culturas juvenis urbanas na escola, resultando, muitas vezes, em atitudes de repúdio por parte de professores mergulhados em um tipo de regime de moralidade dominante e crenças pessoais, histórica ou genericamente construídas. Em contrapartida, a docência compartilhada, mesmo perante uma série de obstáculos, revelou-nos a musicalidade negra, presente nos

corpos dos alunos, particularmente dos jovens afrodescendentes, e deixou de ser fundo para se tornar figura e fez ressurgir experiências acústicas notáveis, aos nossos olhos e ouvidos, para os quais a consciência cultural não é motivo de dúvida.

2.2.10 Leitura Flutuante da questão étnico-racial na música negra

Emergiu uma questão fundamental no trabalho de campo: é possível trabalhar a música negra com os jovens afrodescendentes sem abordar o modo como a questão étnico-racial é enfrentada em sala de aula? O primeiro desafio que enfrentamos foi encontrar, no repertório de conhecimentos teóricos e estéticos adquiridos na atuação em música de concerto, uma estratégia pessoal para atuar com as manifestações estéticas juvenis contemporâneas presentes na cultura escolar. Dessa maneira, direcionamos nossas leituras em busca de autores que pudessem elucidar a questão sobre uma metodologia de pesquisa que contemplasse os comportamentos e atitudes nas relações entre os sujeitos envolvidos. No material encontrado, ficou evidente a complexidade da linguagem musical.

Frente a essa complexidade, adotamos como parâmetro o pressuposto de que não é necessário saber ler e escrever música, ter conhecimento de regras de harmonia ou até dominar a condução melódica de vozes para um indivíduo fazer uso da música como meio de expressão. Tomamos, como parâmetro, o próprio processo composicional dos *rappers*, nosso objeto inicial, bem como a intimidade quotidiana dos jovens com a prática musical, oriundos das práticas de tradição oral da cultura popular. Para o trabalho junto aos alunos, seria necessário desenvolver uma relação com a música diferente de nossa formação e que, principalmente, apresentasse, como coloca Machado(2013)¹⁴⁹:

[...] consigo a expressão de complexidades sociais que não poderiam ser constrangidas apenas pelo estudo de partitura. Aliás, para a compreensão do fenômeno musical, a consideração das forças sociais e inclusive a subjetivação dessas, seria fundamental. Os estudos da música não poderiam se prender apenas ao texto musical, mas sim a uma expressão existencial histórica e étnica (inclusive das diversidades dos gêneros), analítica e contextual. Enfim, a música seria por si só um campo privilegiado de estudos críticos da sociedade(p. 132)

São colocações que transitam entre a abordagem estética e a via sociológica sobre o estudo da música e permitem conceber com maior clareza aspectos relativos à presença das

¹⁴⁹MACHADO, Dionísio. Inércia, inocência ou negação? A linguagem musical como desafio epistemológico da musicologia histórica brasileira. In: GARCIA, Tânia da Costa; TOMÁS, Lia (orgs.). **Música e política: um olhar transdisciplinar**. São Paulo: Alameda, 2013. p. 127-154.

manifestações da cultura juvenil no cotidiano escolar, como se pode depreender da seguinte reflexão:

[...]o estudo da música ampliou os métodos e objetos de análise através de uma crescente consciência de que a música revelaria aspectos importantes, muitas vezes velados por preconceitos ...pela música seria possível ampliar o universo de estudo e inclusive encontrar a voz das camadas excluídas dos cânones da grande civilização ocidental, ou mesmo a expressão autêntica dos povos(MACHADO,2013, p.133)

As palavras do autor levaram-nos a pensar nas vozes dos jovens no cotidiano escolar, muitas vezes excluídas, pela imposição de regras estabelecidas sem questionamento e a ausência de temas relativos às culturas populares no currículo e na cultura escolar, como vimos nas experiências até aqui narradas. Com essas ideias em mente, interpretadas não como problema, mas como possibilidade de orientação metodológica promissora, em busca das vozes silenciadas dos indivíduos no cotidiano escolar com todas as suas ressonâncias, voltamo-nos para a **atenção flutuante**.

Thiollent(1981) discute pormenorizadamente a metodologia de entrevistas não-diretivas e fundamenta sua argumentação em dois autores, que fizeram um estudo profundo sobre o questionário utilizado por Marx, a enquete operária, os quais levaram em conta aspectos psicológicos, evidenciando relações entre os campos do conhecimento. Thiollent (1981) enfatiza a importância da atenção flutuante¹⁵⁰ como estratégia reveladora de sentidos, em alusão ao campo psicanalítico, por meio do qual fundamenta "[...] a entrevista não diretiva como instrumental para o estudo das culturas e subculturas, tais como o conjunto de valores, normas, representações, símbolos" referindo-se ao texto de Michelat¹⁵¹:

[...] o que é de ordem afetiva é mais profundo, mais significativo e mais determinante dos comportamentos do que o que é intelectualizado...facilitar a produção de significações fortemente carregadas de afetividade, mesmo quando se apresentam como estereótipos: o que nós procuramos pôr à luz, de fato, é a lógica subjacente às associações que, a partir da instrução inicial, irão levar o entrevistado a abordar tal ou qual tema, a voltar atrás ou progredir para outros temas (MICHELAT, 1975 apud THIOLLENT,1981, p.84).

São ideias nas quais nos apoiamos para consideramos que a atenção flutuante, voltada para as representações e modelos culturais dos professores no cotidiano escolar, colocados “à luz” por nossa proposta de trabalho, fariam emergir sentidos (preconceitos, crenças) e

¹⁵⁰ Atenção flutuante em Freud refere-se à postura do analista em face das associações livres do analisando. O médico, ao suspender sua atenção habitual, sem categorias estabelecidas *a priori*, ao se deixar levar em atitude semelhante pelo inconsciente por meio da atenção flutuante, criaria uma situação comunicativa entre inconscientes de ambos, analista e paciente.

¹⁵¹ MICHELAT, Guy. Sobre a utilização da entrevista não-diretiva em sociologia. In: THIOLLENT, Michel J. **M. Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. São Paulo, Editora Polis, 1981. p. 191-211.

estariam em foco na ressignificação das manifestações estéticas juvenis, junto aos docentes, no trabalho em construção:

O indivíduo é considerado como portador de cultura (ou sub-cultura) que a entrevista não diretiva pode explorar a partir das verbalizações, inclusive as de conteúdo afetivo. Nelas são procurados sintomas dos modelos culturais que se manifestam na vivência dos indivíduos ou grupos considerados. Os modelos culturais são progressivamente evidenciados a partir da revelação de uso de estereótipos e da influência dos grupos aos quais os indivíduos pertencem ou se referem em função de sua socialização.(THIOLLENT, 1981, p. 85).

Esses estudos nos demonstraram que, nas experiências anteriormente descritas, estávamos diante de questões fundamentais que chamaram nossa atenção sobre como desenvolver essa escuta particularíssima para modelos culturais ou estereótipos sobre a cultura negra que porventura pudessem emergir em ações, reuniões, atividades, narrativas e conversas sobre esta temática em nossas atividades permeadas pela linguagem musical. Observamos que, por meio dessa escuta flutuante da psicanálise aliada à acuidade auditiva musical, nos tornaríamos aptos a identificar preconceitos velados que reverberam em uníssono no imaginário escolar, revelado por uma locução verbal, genérica e pejorativa, comum no ambiente escolar – ou seja, a macumba.

O termo estava presente, na escola, de forma depreciativa ou não, e viria a tornar-se um nó górdio no trabalho com os jovens e professores parceiros: o enfrentamento direto do preconceito direcionado às religiões de origem africana na escola, desencadeado pela presença e sonoridade do tambor.

3 TAMBORES NA ESCOLA

Este capítulo trata do papel fundamental da escuta flutuante e o papel que desempenhou como ideia norteadora, na **construção** da Docência Compartilhada Hiphopnagô¹⁵². O caminho percorrido nas docências compartilhadas anteriores revelou-nos a importância dos instrumentos e o preconceito direcionado às culturas juvenil e popular, sobretudo à cultura negra, o que nos conduziu a uma imersão na história da cultura africana e afro-brasileira. Diante de uma estratégia que se delineou, metodologicamente, por meio de afinidades entre a atenção flutuante da psicanálise e a escuta musical, desenvolvemos o que chamamos de escuta flutuante, identificando, nesse procedimento, uma ferramenta significativa para proporcionar o apoio pedagógico às necessidades dos jovens para o domínio da leitura e da escrita. Nas discussões sobre a entrevista não-diretiva, encontramos bases analíticas para reconhecer, em ressonâncias, narrativas e comportamentos em torno dos instrumentos, como também o próprio ato de escutar/criar música, poderiam atuar como facilitadores de expressão. Esse contato propiciaria uma emergência de sentidos, os quais desencadeariam o processo educativo nos sujeitos envolvidos, como salienta Sekeff¹⁵³:

[...] o *poder* da música envolve um sentimento de prazer em diferentes níveis, possibilitando ao educando, ainda que temporariamente, *jogar* com o não senso. Favorecendo “representações” inconscientes, ritmos, sons, timbres e melodias estimulam investidas afetivas, mesmo porque fazer música é investir um afeto no jogo musical... (2007, p.86)

A complexidade metodológica que se impôs, para além das questões sobre os preconceitos observados anteriormente, relacionava-se também ao cotidiano em sala com duas educadoras artísticas em ações conjuntas em apoio ao ensino de português. Essa configuração com três professoras ministrando a mesma aula criou a necessidade de buscar outros autores, para ampliar nossa compreensão sobre novas formas de proporcionar a apropriação de conhecimento, tendo como pressuposto considerar o indivíduo de forma integral em sua relação com o mundo. Ao discorrer sobre algumas das questões que podem ser estabelecidas entre música e educação, Sekeff(2007), educadora musical e pesquisadora do potencial educativo da linguagem dos sons, aborda a necessidade do diálogo entre as

¹⁵² Neologismo criado por Cristiane Correia Dias.

¹⁵³ SEKEFF, Maria de Lourdes. **Da música, seus usos e recursos**. 2.ed.São Paulo: Editora UNESP, 2007. A autora relaciona a música com outras áreas do conhecimento, como a antropologia, a psiquiatria, a psicologia e a própria educação musical, estabelecendo interlocuções muito semelhantes ao presente trabalho.

disciplinas e a procedência colaborativa de educadores musicais que, ancorados em um domínio estético comunicam-se de maneira integral com o educando, estimulando a criação e a singularidade. Encontramos, nessas colocações, muitas ideias semelhantes à nossa concepção inicial de docência compartilhada. Embora a autora tenha realizado pesquisas em torno do estudo de música ocidental e nosso enfoque seja nas manifestações juvenis urbanas e nas de tradição africana, seu pensamento reflete a operação recíproca da linguagem musical com as disciplinas do currículo que tivemos em mente:

As escolas privilegiam sobremaneira o português e a matemática. Deixando de lado sua interface musical, esse universo de função poética, universo de metalinguística. Da pluralidade, da densidade semântica. Se levarmos em conta que o português e a matemática ensinam linguagens, não podemos deixar de refletir que música também é linguagem (não verbal), o que significa dizer que ela constitui condição de conhecimento e de ordenação do pensamento. Quem canta, escuta, lê, toca um instrumento musical aprende a pôr em ordem seu pensamento. Daí que a vinculação da música à perspectiva de outros conteúdos disciplinares acaba por ratificar os pressupostos de uma real ferramenta auxiliar da educação. (SEKEFF, 2007, p.146).

Defensora da música nas escolas de ensino fundamental e médio, a autora considera a linguagem dos sons fundamental no cotidiano escolar, principalmente, por sua capacidade unificadora.

[...] a formação do educando... que nutre sua sensibilidade, inteligência e vontade no sentido de uma integração de valores existenciais, indo assim muito além da mera informação sobre diferentes formas de conhecimento teórico e prático. E nesse sentido, a música é sustentada por fatores históricos, culturais, psicológicos, sociais, estéticos e simbólicos que lhe conferem poder de colaborar na integração do educando. (SEKEFF, 2007, p. 148).

Entre os fatores assinalados por Sekeff, a educação musical não se restringe ao exercício de obras da música de concerto. O trabalho musical, em sua concepção deverá ser pautado em quaisquer músicas que “[...] motivem o indivíduo a romper pensamentos prefixados, induzindo-o à projeção de sentimentos, auxiliando-o no desenvolvimento e no equilíbrio de sua vida afetiva, intelectual, social, contribuindo, enfim para sua condição de ser pensante”. (2007, p. 128).

A sala com a qual realizamos a experiência de docência compartilhada entre Língua Portuguesa e as linguagens artísticas música e dança foi de 8º ano. Realizamos treze encontros com jovens de 13, 14 anos e era uma sala “desafio”, como professores e coordenadores a denominavam. Esse desafio referia-se tanto a questões relacionadas à indisciplina, como dificuldades de aprendizado. O diagnóstico foi realizado pela docente, que colocou três situações básicas sobre as condições de aprendizado da disciplina, em nossa primeira reunião.

Havia, na classe, jovens que não liam nem escreviam. Outros, que liam e escreviam, mas não eram capazes de entender o texto. Havia ainda, os que liam, escreviam e tinham a compreensão, mas que não estavam estimulados pela aula. No entorno da escola, havia terreiros de candomblé, conforme situações descritas no capítulo 2 e outras que apresentaremos neste capítulo, em uma região dominada pelo tráfico, com alto índice de violência, como nos disse a professora mencionando, ainda, que alguns deles estavam em situação de risco, expostos à influência de traficantes que atuavam na região.

Instrumentos de origem africana foram usados para promover a livre improvisação¹⁵⁴, com o propósito de proporcionar um tipo de comunicação ainda não experimentado por aqueles jovens em sala de aula. Desde os primeiros contatos com os alunos afrodescendentes nas ações em campo, as “performances musicais” percebidas em gestos, expressão corporal e vestuário se tornaram evidentes nas dinâmicas. (GILROY, 2001, p. 166). Tornou-se evidente, também, que a nossa própria formação musical estava muito distante desse fazer musical integrado entre corpo e mente, fundamental na cultura negra. Assim, nossa concepção de escuta flutuante aliou-se à observação das performances dos jovens. Para além da escuta musical, a escuta flutuante nos foi fundamental no que diz respeito às atividades artísticas elaboradas nas escolas públicas que pretendem a doutrinação desse corpo dos jovens, sem tomar a devida atenção aos processos criativos dos alunos e a consequente desvalorização de sua cultura. Essa doutrinação esteve presente igualmente no ensino de música ocidental, observada por Émile Jaques-Dalcroze¹⁵⁵ (apud MADUREIRA, 2008), educador musical cuja postura foi contrária à da dominação e disciplina do corpo. Como professor titular da cadeira de Harmonia e Solfejo Superior do Conservatório de Genebra, à qual assumiu em 1892, aos vinte e sete anos de idade, após sólida formação musical e intelectual, Jaques-Dalcroze observou que, apesar de apresentarem problemas com o ritmo em frases musicais executadas em seus instrumentos, seus alunos eram capazes de andar ritmicamente. Concluiu haver graves erros no ensino de música, que vinha sendo realizado, sem alterações, há várias gerações. Tratava-se, para o educador, de algo como uma desconexão entre o mental e o corporal. A identificação com as ideias desse educador musical ajudou-nos a perceber as próprias limitações e a repensar o ensino de música. Jaques-Dalcroze foi aluno e amigo de

¹⁵⁴ Confira nota 48 do Capítulo 2.

¹⁵⁵ Vede nota 21.

Lussy, um dos primeiros a “[...] buscar liberta-se dos paradigmas instituídos pelas teorias gregas, apostando na potência libertadora do ritmo” (MADUREIRA, 2008, p. 50)¹⁵⁶.

As dificuldades dos alunos de Jaques-Dalcroze levaram-no a efetuar várias investigações sobre a relação entre a música, o ritmo, os movimentos e a expressão. O ritmo, para ele, não fundamenta somente a música, mas é a base para toda a arte, a verdadeira expressão da vida, sendo a música uma arte com caráter rítmico por excelência. Por meio de suas observações, concluiu que as pessoas possuem ritmo musical instintivamente, mas não utilizam esses instintos em suas necessidades musicais (MADUREIRA, 2008).

Jaques-Dalcroze compreendeu que a audição se dá com todo o corpo e não apenas pelo ouvido, e que, ao realizar o ritmo, o corpo “[...] é o primeiro e o mais perfeito dos instrumentos musicais” (PICCHIA; ROCHA; PEREIRA¹⁵⁷, 2013, p. 75). Entendeu que toda a educação musical deveria ser ao mesmo tempo uma educação de movimento livre, natural e harmonioso. A partir de suas observações, iniciou experiências com exercícios rítmicos que envolviam todo o corpo, propondo o redimensionamento da educação musical sob outros aspectos, concebendo o fazer musical a partir da reintegração entre corpo e mente. Sua rítmica proporciona a participação de todo corpo, baseada na audição, tendo como pressuposto que o som é vivenciado por outras partes do corpo e não apenas pelo ouvido.

Esta pesquisa vislumbrou a possibilidade de desenvolver a escuta da "performance musical" do jovem negro dentro da escola, promovendo a troca significativa, entre os alunos e as educadoras, de experiências pela via musical, causando rupturas e fazendo surgir sentidos. A ruptura produziu incômodos e levou-nos a pensar e repensar o mundo pré-determinado, seja pela escola, seja pela mídia. Colocou-se em questão o próprio conceito de música, com a análise dos ruídos no rap e em outras produções musicais das culturas juvenis urbanas. O trabalho de escuta, desenvolvido com os alunos, englobou também as sonoridades diárias não percebidas, rompendo com uma escuta rotinizada. Provocaram-se rupturas num cotidiano massificado, formatado de acordo com um padrão rígido e hierárquico, suscitando sentidos não esperados, que foram assumidos como base para a tarefa de transformar o currículo.

Portanto, para esta pesquisa de campo, realizada em 2016, propiciou uma escuta mais ampla, para fazer emergir uma cultura que não faz parte do cotidiano escolar. Ao mesmo tempo, era nossa preocupação pensar como essa escuta poderia romper com este mesmo

¹⁵⁶ Cf. MADUREIRA, José Rafael. Émile Jaques-Dalcroze sobre a experiência poética da Rítmica – uma exposição em nove quadros inacabados. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008, p. 50.

¹⁵⁷ PICCHIA, J. M. M.; ROCHA, R. A.; PEREIRA, D. P. Émile Jaques-Dalcroze: fundamentos da rítmica e suas contribuições para a educação musical. REVISTA MODUS. Nº 12 – Belo Horizonte – Maio 2013 – p. 73-88

cotidiano. As ações foram pensadas no sentido de trazer movimento para o espaço escolar e aprender com os jovens sua forma espontânea e corporal de expressão musical, fora dos rigores técnicos, entrando em contato com esta prática musical livre dos adolescentes. Estávamos conscientes de que não produziríamos uma revolução, mas que seria possível arejar e fazer com que o ensino se tornasse mais significativo, ao introduzir na escola essa cultura, provocando rupturas na cultura euro-brasileira.

Buscamos desenvolver um trabalho que pudesse produzir transformações no próprio educador musical, no professor, no aluno, cujo processo resultou em um material interessante para ser pensado e analisado. A escuta, o trabalho em torno dos instrumentos e o próprio ato de escutar/criar música, tudo isso foi propiciando a emergência de nossos sentidos para a música na escola como parte fundamental da formação do aluno. Não se tratava de personalidade, nem de histórias individuais. Ao fazer uso da escuta flutuante, inspirando-nos no método psicanalítico, nas experiências de campo descritas no capítulo 2, pensamos em como este trabalho de escuta musical e posteriormente, conforme o material foi sendo observado, em como lidamos com alguns temas que foram surgindo e nos debruçamos a estudá-los. O *Hiphopnagô*, que ainda estava em estágio embrionário, nasceu da convergência desses estudos com assuntos relacionados ao cotidiano da dinâmica institucional. O projeto maior previa reuniões no início do ano, para a adequação da disponibilidade de horários dos pesquisadores com o horário das aulas atribuídas aos professores interessados nas parcerias.

Embora pareça de menor importância descrever essas circunstâncias, é importante relacionar, neste trabalho, para além do significado da improvisação na música, esse outro imprevisto, o da questão operacional da escola e o foco na atenção a essas oportunidades, que surgem, esporadicamente, como abertura para a proposição de novas possibilidades. Outra professora de Língua Portuguesa, no ano anterior, 2015, ministrava a aula seguinte à da pesquisadora artística de dança, que naquele ano, realizava a docência compartilhada com a disciplina de Educação Física. Os alunos chegavam para a aula de Língua Portuguesa animados, mostrando os passos ora aprendidos, ora praticados. O interesse dos alunos pelas propostas inovadoras do projeto não passou despercebido pela docente, criando um interesse por parte dela em participar da parceria conosco, um exemplo das ressonâncias do projeto na escola mencionadas no depoimento da diretora. Por outro lado, nosso trabalho com música, pela escuta, havia se mostrado promissor, no mesmo ano anterior de 2015 nas parcerias com as disciplinas de História e Língua Portuguesa.

Para o ano de 2016, essa professora, que assistia seus alunos dançarem, ministrava duas aulas consecutivas, tempo necessário para o trabalho performático determinado pelas

diretrizes do projeto maior, às segundas-feiras, em dia e horário disponível por ambas as pesquisadoras artísticas: de música e de dança. Em algum momento da reunião, surgiu a ideia, a de uma docência tri-compartilhada, com duas linguagens artísticas em apoio ao ensino da Língua Portuguesa, em uma abordagem criativa e experimental. O caráter polissêmico das expressões ancestrais negras, objeto de nossos estudos à época, certamente fez parte deste momento de convergência. Uma professora negra, uma educadora em dança oriunda das camadas populares e periféricas, envolvida intimamente com as culturas juvenis urbanas e uma educadora com formação em música de concerto voltada ao aprofundamento dos estudos musicais na cultura negra. Uma circunstância que, para ser analisada posteriormente, atendeu aos pressupostos da teoria psicanalítica, desenvolvida por Herrmann, como a prototeoria do tambor, afinada à perspectiva analítica da clínica extensa.

Fez parte dessa prototeoria, igualmente, o testemunho auditivo de nosso jovem aluno que nos apresentou sua significativa vivência com seu pai antigo, narrativa que nos levou a concluir que o testemunho auditivo, relacionado à cultura negra, não se encontra apenas no passado, mas no presente. Esse testemunho se dá também como extensão da cultura no tempo e desse modo, mantém-se vivo. A relação com o instrumento para as culturas negras, ultrapassam categorias válidas até então para abarcar a complexidade que tocar um instrumento suscita. É um testemunho auditivo que não se encontra no passado no entendimento cronológico do tempo, mas que remete ao passado pela gama de significados que carrega o ato de se tocar um tambor.

Schafer (2011) denomina esses sons como sons arquetípicos, símbolos sonoros que atravessam os séculos. Nossa argumentação teórica sobre os sons está focada na busca de indícios por meio do *testemunho auditivo* na história da diáspora afro-brasileira, que pode ser definida, tendo em mente sua dinâmica própria, como a tradição, em vivência reprodutora da sonoridade do passado como expressão desta tradição no presente, de que é testemunho vivo.

Ao destacar as potencialidades desse universo sonoro abordaríamos em classe ao mesmo tempo: as interpretações infinitas que a música pode suscitar, ou mais especificamente, a sonoridade oriunda das diversas influências das culturas de matriz africana, ou ainda a "paisagem sonora" deste povo, que se traduz por meio de identificações individuais ou coletivas, observada em campo anteriormente, no fazer e na prática dos jovens alunos, levando a cabo e a tempo, o que Schafer chamou de "Universo Sônico". Esse universo, em oposição à compactação dos campos do conhecimento em campos isolados mencionados pela diretora, somente foram possíveis de serem trazidos à tona por alguém com a atenção voltada a esta da escuta flutuante, munidos das habilidades aliadas ao nosso próprio campo, o sonoro.

Desse lugar em que nos encontrávamos, ou seja, pela escuta, a uma só tempo atenta e flutuante, pudemos depreender, do universo sônico da cultura escolar, uma prototeoria sobre o tambor que abarcou tanto o preconceito direcionado às culturas juvenis urbanas e à cultura negra, quanto a relação particularíssima individual e coletiva das tradições culturais africanas no âmbito da escola. Pautadas em nossas experiências anteriores, as três educadoras ocuparam esse lugar de observação em seus campos de atuação. Pudemos por em prática a docência tri-compartilhada, aliando os saberes acumulados das experiências individuais de cada uma de nós, em uma co-construção na qual, juntas, pudemos promover uma experiência única para todos os envolvidos- alunos, educadoras e professora.

Os momentos que destacamos, a seguir, fazem parte da experiência de docência tri-compartilhada que durou um ano, sendo esta a última etapa de nossa experiência em campo. Os trabalhos desenvolvidos no ano anterior com as linguagens música e dança foram reunidos em uma só proposta, em apoio à disciplina Língua Portuguesa, que passou a ser chamada Hiphopnagô, letramentos rítmicos e sonoros.

Nossas ações foram construídas sobre estudos da cultura negra, em estéticas e em movimentos históricos sobre as sonoridades de tradição africana, baseados no livro de Reis (2003). A educadora de dança teve contato com a História dos malês na rua, em suas relações formativas com o movimento *Hip-Hop*. A nós, coube realizar uma síntese do livro de Reis(2003), reduzindo as 665 páginas do livro em 130, para que a professora se apropriasse da história da revolta no momento oportuno.

Trabalhamos com uma classe de oitavo ano com jovens de 13, 14 anos, em uma escola pública na periferia de São Paulo, localizada em uma região dominada pelo tráfico, com alto índice de violência. Na região, vários terreiros, conforme relato da professora. A sala com a qual realizamos a experiência de docência tri-compartilhada, entre Língua Portuguesa e as linguagens artísticas música e dança, era uma sala “desafio”, como professores e coordenadores a denominavam. Esse desafio referia-se tanto a questões relacionadas à indisciplina, como dificuldades de aprendizado.

Propusemos novas situações didáticas, nas quais priorizamos as linguagens artísticas música e dança como formas de expressão estéticas pautadas pela transmissão oral, a partir da qual tivemos acesso à linguagem escrita. A ideia foi inverter a ordem priorizada pela cultura escolar, que tende a sobrepor a linguagem escrita à linguagem oral, repensando a formação do jovem morador da periferia em novas bases.

As possibilidades efetivas do apoio da linguagem musical à disciplina de Língua Portuguesa foram demonstradas em alguns tópicos da disciplina, no final de 2015, ocasião em

que realizamos a experiência condensada junto à classe do 6º ano. A relação entre a fonética e a escrita, por exemplo, através do processo de ampliação de escuta foi uma abordagem muito bem aceita por professora e alunos e obteve resultados positivos na ampliação da percepção auditiva dos jovens. Nessa classe do 8º ano, a nova proposta visou fortalecer elementos musicais e de dança contemporâneos, contemplando o contexto social em que se inserem as culturas urbanas cultivadas especialmente pela juventude afrodescendente. Estabelecemos relações entre, de um lado, o *rap* e o *funk* e, de outro, a herança cultural trazida pelos africanos escravizados, uma vez que tais estilos e danças urbanas ressoam ritmos e vivências oriundos da diáspora.

3.1 RODA DE CONVERSA

Encontramos a professora parceira antes do horário da aula, com tempo suficiente para combinarmos a apresentação da proposta da docência compartilhada aos alunos. A professora enfatizou a importância de proporcionar aos adolescentes um contato significativo com o objeto do gênero funk, para aprofundar o repertório de informações sobre o assunto e desenvolver argumentação sobre o gosto: ela havia trabalhado com esta turma no ano anterior, uma classe de 7º ano. Segundo a professora, era “uma sala desafiadora”, uma vez que eram alunos fora da idade, com dificuldades na aprendizagem, com uma situação pessoal e familiar complicada. A turma, de maneira geral, apresentou no decorrer de 2015 um avanço significativo na leitura, diagnosticado pela docente como o tópico mais importante dentro do programa. Nos trabalhos deste ano, disse-nos que deu ênfase à leitura do professor, realizando ela própria, praticamente em todas as aulas, leituras em voz alta para que alunos a escutassem. Diante dos resultados promissores que alcançou, demonstrou interesse pela coordenação da escola em continuar com a classe no ano seguinte, pretendendo a continuidade deste trabalho. Considerou um caminho produtivo este contato aprofundado com o som das palavras e com o ritmo das frases, que poderiam ser trabalhadas isoladamente.

Mencionou que, para os jovens, a música é a letra, sem levar em conta a melodia e os aspectos rítmicos. Por meio desse desdobramento, poderíamos mostrar a letra como um poema, um texto, fora do contexto musical. Explicou a nós que, no segundo semestre de 2015, a coordenação incluiu a turma em nosso projeto, como uma tentativa de resgate da autoestima da classe, rotulada, na escola, como problemática. Os alunos sabiam desse rótulo e, muitas vezes, o justificavam, assumindo atitudes inadequadas, mas que para a professora soavam como um pedido de ajuda.

A professora comentou que já conhecia os efeitos motivadores do projeto nos alunos, relatando que chegavam em sua aula diversas vezes falando das atividades da oficina e mostrando a ela animadamente os passos ora aprendidos, ora praticados. Isso incentivava a docente a dançar junto com eles algumas vezes demonstrando interesse pelo que eles estavam apresentando, como uma forma de valorização.

O objetivo do primeiro encontro foi estabelecido: conhecer os alunos e apresentar a nova proposta da docência compartilhada, agora com mais uma linguagem, a musical. Conduzimos os alunos para a sala de leitura, onde as educadoras pediram para que se acomodassem em círculo para apresentar a proposta para o ano, agora com mais uma linguagem artística. Quando nos apresentamos, intercalamos nossa fala sobre o projeto e os trabalhos que realizaríamos juntos com o *rap* e o *funk*, exemplificando a escuta como um dos pontos centrais para as duas disciplinas. Relatamos aos jovens a importância da experiência do ano anterior com a docência compartilhada realizada com a outra professora de Língua Portuguesa, que na ocasião em que perguntamos aos alunos o nome de um objeto, um TUBO, os alunos respondiam CUBO, sem perceber a diferença da sonoridade das letras iniciais das palavras, embora conceitualmente soubessem o nome do objeto. Uma forma, comentou a professora, de sanar a confusão era a leitura em voz alta, a leitura do professor para os alunos, acentuando a questão das sílabas terminadas em R, S, as intercaladas (cabeleIreIro, CantoU) e a diferença entre a língua falada e a língua lida.

Em seguida, iniciamos uma roda de conversa sobre preferências musicais. Os jovens falam sobre o *rap* e o *funk*.

– *Rap é improviso. É rima.*

– *Rap é música. É mulher.*

– *Cultura, arte.*

– *Fala da realidade.*

– *Realidade da periferia. Nós mora na periferia. Fala de nós.*

Pedimos, então, que escrevessem uma lista de preferências. Um dos jovens mais velhos, nos adverte sobre a lista:

– *Só tem coisa realista.*

Esse aluno participou apenas da primeira aula, mas deixou uma extensa lista de *funk*'s para ouvirmos. O primeiro da lista foi “Mulher casada não pode” e recebeu recomendação especial do aluno. A primeira impressão que tivemos, pelo título, era que a letra enfatizaria algum comportamento inadequado, algum julgamento por parte do MC. O MC Cidinho é o

mesmo da dupla Cidinho e Doca, considerados os representantes máximos do *funk* de raiz, quando na década dos anos 2000 gravaram o *Rap das Armas*¹⁵⁸. Após a aula, ao ouvirmos o *funk*, constatamos se tratar de recomendações aos homens, que não se deveria olhar, desejar, sair, cobiçar as mulheres de outros homens. Tratava-se de certo código de conduta, explicitamente contrário ao consenso sobre o gênero *funk*, considerado indecente ou sexista.

A professora disse-nos antes da aula que os alunos faziam críticas mútuas, rindo uns dos outros, e apontavam os colegas satirizando, que eram preconceituosos com o gosto musical dos colegas. Diante disto, pedimos aos jovens que falassem sobre suas preferências musicais e enfatizamos a diversidade cultural do país, as diferenças entre eles mesmos. Assim como suas famílias, que tenham origens diferentes, com experiências de vida distintas e que por isso poderiam perfeitamente gostar de coisas diferentes, inclusive de gêneros musicais que não fosse o mesmo dos colegas.

Propusemos uma espécie de pacto, que se baseou em respeitar gostos musicais mutuamente. Mencionamos nossa formação em música de concerto. Muito diferente da proposta de trabalho que realizaríamos nos gêneros *rap* e *funk* e que gostaria de aprender a forma pessoal, corporal, espontânea que eles, jovens tinham com seus gêneros de preferência, sem o rigor da música de concerto, estática e cerebral. Quando a professora de dança, que trabalhou com a turma no semestre anterior chegou, foi ovacionada pelos alunos, demonstrando alegria ao vê-la.

Prosseguindo com a conversa, a professora perguntou:

– *Como a música chega aos seus ouvidos?*

Os alunos deram diversas respostas:

– *Nos bailes.*

– *Em casa, no som.*

– *No Conexão, um baile aqui do lado. Ouço só funk. Calcinha preta.*

Perguntamos, diante da disposição dos jovens em falar de música:

– *O que chama sua atenção nessas músicas?*

A professora respondeu:

– *A batida, o ritmo, se ela bateu aqui (aponta o ouvido) e eu achei bacana, eu gosto, escuto vários estilos.*

¹⁵⁸"Rap das Armas" é uma canção de *funk* carioca, originalmente composta em 1995 pela dupla MC Júnior e Leonardo. Uma versão proibida pela dupla Cidinho e Doca e se tornou um hit internacional em 2008-2009. Apesar de fazer algum sucesso nos anos 1990, a canção se tornou mais conhecida após ser incluída na trilha sonora do filme *Tropa de Elite* em 2007. Um remix holandês tornou-se popular nos clubes europeus e alcançou o primeiro lugar na Holanda e Suécia. Consulta em 19/04/2016-https://pt.wikipedia.org/wiki/Rap_das_Armas.

O mesmo jovem que nos recomendou o *funk* de raiz, concordou com a professora:

– *A primeira coisa que eu vejo é se o grave é bom. A batida vai lá embaixo. Eu fico cantando no Karaokê.*

A professora o incentivou a continuar, dizendo:

– *Você pode começar falando como a música entrou na sua vida, que ritmo e porque você gosta desse ritmo.* O jovem então disse:

– *A música entrou na minha vida porque tinha um amigo meu e ele cansou de ser humilhado na quebrada e ele falou “quer saber? Eu vou fazer uma música aí, se estourar bem, se não estourar, foda-se”. Primeiro nós começou a fazer umas rima e depois nós já começou a escutar um rap, porque ninguém começa a chegar no funk sem escutar rap, pergunta pro Racionais. É o seguinte, mano, pra você chegar numa música mesmo, pra você começar a fazer ritmo na hora, você tem que começar pelo rap, porque é uma coisa que você fala rápido, você cada vez que você vai falando mais rápido você vai criando na sua mente, vai deixando ela fuzilar, pra quando chegar lá no palco não fazer errado. Nós canta todo dia no Karaokê.*

A fala do aluno animou os colegas a falar livremente, explicando como a música chegava a eles:

– *Ouçõ Sabotage, Racionais e o Facção Central. Eles fala a verdade, chama a atenção, fala o que acontece lá, a vida dele, como ele viveu...a letra, que ele fala que a polícia para eles, esses negócio assim. Eu não escutava essas música, eu escutava só funk, daí meu irmão começou a ouvir rap e eu comecei a ouvir rap também.*

– *Ouçõ Funk! Em casa! Nós liga o som no tudo volume, todo mundo lá, até gente de fora vai...*

– *Na rua! Toda vez, jogando bola, toda hora passava carro com o bagulho, ficava ouvindo desde pequeno...Furacão 2000, eu ficava ouvindo quando era pequeno...CRÉU...Ado, ado, cada um no seu quadrado...*

– *Gosto de samba. Pagode, Zeca Pagodinho...Ser Humano...*

– *Eu gosto de forró, professora. Forró é da hora!*

Após essa primeira intervenção em sala, tivemos uma conversa com a professora para planejar as próximas aulas. Decidimos em conjunto que as quatro aulas seguintes seriam compostas por momentos de improvisação e experimentação em dança e música, utilizando os instrumentos de percussão de origem africana, assim como daríamos início na produção escrita dos jovens em forma de letras nos gêneros *rap* e *funk*.

A professora disse-nos, então, que ficou feliz por um aluno tímido ter explicitado gostar de samba, um jovem que apresentava dificuldades com a leitura e a escrita, mas com uma memória excepcional. Nessa classe, havia uma ala reservada, um grupo de dois ou três alunos, que se relacionam entre si, sem interagir com todos os colegas. A docente disse que se conhecêssemos os alunos individualmente, nas ações coletivas seria possível balancear as atividades. A docente explicou que já haviam realizado pequenas composições, em forma de paródias. Enfatizou que era preciso trabalhar a questão da reflexão sobre o que liam, ponderando que a reflexão sobre o conteúdo crítico do rap, embora lhes fosse familiar, se dava de forma superficial. Alguns dos alunos achavam natural considerar o traficante um herói, uma vez que moravam numa região dominada pelo tráfico. Um deles contou para a professora que já havia andado no “carrão” do dono do comércio de drogas do bairro, que este jovem e um colega da classe moram no São Carlos, região onde atuava o traficante, que já os levou para o Shopping e que dá coisas para os meninos. Disse que andavam em motos roubadas e alunos falavam: – *O que é que tem?* A professora explicou ser normal para eles, que não tinham estes valores de ‘certo ou errado’ – gostavam do *funk*, gostavam do *rap*-, mas não identificavam que eram músicas de protesto, e que teríamos que ajudá-los a ouvir realmente a letra e perceber a existência do protesto no *rap*, nas suas várias vertentes do *rap* e do *funk*, pontuando que, geralmente, no Brasil, a letra recomendava andar na linha porque haviam coisas que não se deveria fazer, independente se morar na periferia ou não. A professora acrescentou que existiam os *raps* locais; que são de outra vertente; que não chegavam à reflexão do *rap* do grupo Racionais MC’s, tidos como o “certo”, uma vez que expõem as injustiças, assim como o *funk* de raiz, composto em forma de *rap*, ou seja, canto falado e com conteúdo crítico.

3.2 SOM, PAUSA, SILÊNCIO, MOVIMENTO

Na aula seguinte, abordamos a roda como sinônimo de ancestralidade e contemporaneidade, chamada *cypher* na dança *Break*.

Iniciamos a atividade solicitando que os alunos fizessem uma roda. A professora de dança explicou que roda para os africanos era algo cultural. Eles costumavam se relacionar de forma horizontal e circular, e isso precisava ser resgatado e ressignificado, explicando aos jovens que no *break* a roda era um espaço sagrado de respeito, pois o dançarino dava o seu máximo ao dançar, buscando o seu auto-conhecimento além de mostrar a todos a sua

potencialidade, sendo, portanto, um lugar de respeito e interação entre todos, lugar onde muitos eram reconhecidos por criar e recriar movimentos.

Em seguida, propusemos uma dinâmica para que eles entendessem a importância do som e do silêncio na música. Enquanto distribuíamos os instrumentos de origem africana, a professora e a educadora de dança comentaram sobre a importância do silêncio para a construção de passos e letras musicais seja elas *funk* ou *rap*, por exemplo.

Nossa intenção foi relacionar o som ao movimento e o silêncio à imobilidade, introduzindo alguns passos propostos pela professora de dança, buscando demonstrar que a música é feita de som e silêncio. Foi uma abordagem ampla, pois desenvolveu a atenção (uma vez que se pediu para parar na mesma posição assim que o som parasse) despertando nos jovens a consciência corporal, a coordenação motora e a resposta sensorial/corporal referente ao sentido da escuta. Com uma batida de *funk* tocada no *cajón*, demonstramos como o acento deslocado era evidenciado pelas pausas que o antecediam.

3.3 O CAXIXI

Dando continuidade à aula, apresentamos um instrumento (Figura 14) de tradição africana, apresentado à classe sob a perspectiva da persistência. Começamos com o *caxixi*, perguntando se alguém sabia seu nome.

Figura 14 – Apresentando o *caxixi*

Fonte: a autora desta pesquisa

Dois alunos disseram ser praticantes da capoeira, reconhecendo o instrumento, revelando que também tocavam berimbau. Perguntamos de que tradição poderia ser o instrumento (Figuras 15 e 16):

– *Dos escravos!* – um aluno respondeu prontamente.

– *Quem eram estes escravos?* – instigamos.

– *Os trazidos da África.* – respondeu o mesmo jovem.

Repetimos as duas afirmações do aluno e prosseguimos:

– *Há quanto tempo?*

– *Mil anos! Dez anos!* – alguns arriscam.

– *Quinhentos anos.* – disse a professora.

– *Quinhentos anos*, mais ou menos- repetimos para todos, levantando o instrumento acima de nossa cabeça, tocando um som contínuo:

– *Um instrumento trazido pelos escravos, vindos da África, que está soando em nossa cultura há quinhentos anos! Não só na capoeira, mas em diversos outros gêneros. A força da tradição cultural deste povo está representada neste pequeno instrumento, entre outros, que vamos conhecer no decorrer das aulas.*

Figura 15 – Apresentando o *caxixi*

Fonte: a autora desta pesquisa

A professora pediu para tocar e assim o *caxixi* circulou de mão em mão pela classe e todos os alunos puderam tocar um pouco. Pedimos para que alunos observassem o instrumento e perguntamos do que era feito e qual o material tinha sido utilizado para confeccionar artesanalmente o *caxixi*.

Figura 16 – Apresentando o *caxixi*

Fonte: a autora desta pesquisa

– *Madeira! Palha!* – responderam alguns.

– *Palha trançada, o fundo é feito de um pedaço de cabaça-* respondemos, completando:

– *Tem sementes dentro, que ao tocar, se entrechocam e produzem o som. O que torna este instrumento diferente de um chocalho é exatamente o material de que é feito, da combinação da palha e da cabaça, que lhe confere este som característico e facilmente reconhecido, seu timbre, uma das quatro propriedades do som.*

Após essa explanação, a educadora em dança propôs um passo no centro da roda, que foi repetido pela professora. Tocamos o *cajón* e dois alunos, os *caxixis* (Figura 17).

Um aluno se animou:

– *Vamos suar!*

Figura 17 – Aluno tocando o *caxixi*

Fonte: a autora desta pesquisa.

Depois de algum tempo, transferimos a tarefa de tocar aos alunos, sugerindo que modificassem a velocidade da batida, alterando também o movimento dos colegas. Nos últimos quinze minutos, voltamos à roda (Figura 18) para refletir sobre a atividade do dia.

Figura 18 – Roda para reflexão sobre a atividade

Fonte: a autora desta pesquisa

Falamos sobre esta disposição, a roda:

– *Uma das funções de se sentar em roda é que todos se vejam. A roda faz parte de vários gêneros musicais.*

Os alunos experimentam olhar os colegas e alguns se reposicionam, entreolhando-se.

A professora perguntou quais rodas eles conheciam.

– *De rap. De funk.*

– *De choro-* dissemos.

– *De samba-* completou a professora.

– *De macumba-* disse uma aluna que havia se mantido calada, observando por toda a aula.

A professora argumentou então que o nome da religião que a aluna estava se referindo era Candomblé ou Umbanda. Perguntamos se sabiam o que significava a palavra e explicamos que era um instrumento musical. A mesma aluna respondeu:

– *Macumba é fazer mal para os outros.*

Um colega interveio, levantando-se e dizendo ser estranho para ele esse termo:

– *Nunca vi ninguém xingar um colega de “budista”!* – falou de forma divertida, apontando para outro aluno ao dizer a palavra que se referia ao praticante dessa religião.

Entre o riso dos alunos, explicamos que a "roda de macumba" chamava-se *Xirê*¹⁵⁹, palavra que significa brincar e no Candomblé consistia em um ritual no qual os filhos e filhas de santo cantam e dançam em roda, reverenciando todos os orixás. Encerramos a aula, ao ouvir o sinal, falando sobre o respeito às escolhas, como combinado na aula anterior, que deveria estender-se, também, à questão da religiosidade.

3.4 DO IMPROVISO AO IMPROVISO

Ao chegar à escola, na semana seguinte, ficamos sabendo que a professora estaria ausente e que um professor substituto nos acompanharia, pois éramos pesquisadoras e a presença de um professor da unidade educacional era necessária para acompanhar os trabalhos em classe.

Com a ausência da professora parceira, percebemos os alunos muito agitados. Por esse motivo, seguimos a estratégia de democratizar o ambiente. Os alunos foram separados em grupos, de dança, de percussão e o grupo que só queria observar.

Combinamos que faríamos da seguinte forma: os alunos que estavam com a professora de dança iriam ouvir o som que os alunos estavam reproduzindo nos instrumentos para interpretar, por meio do corpo, os sons ouvidos. O professor substituto perguntou se podia ir buscar o violão e a partir desse momento começamos a desenvolver um trabalho conjunto (Figura 19).

Figura 19 – Interpretando a música por meio do corpo

Fonte: a autora desta pesquisa

¹⁵⁹ PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos Orixás**. São Paulo, Companhia das Letras, 2001, p.570.

Em seguida, pedimos que os alunos tocassem com os instrumentos o ritmo que quisessem e a batida escolhida foi a do *funk*. Os alunos apresentaram vários passinhos que remetiam a cultura do *funk*, dançando.

Desse modo, resolvemos continuar com o processo de escuta, para fazer com que os alunos se concentrassem e refletissem a respeito do que estavam desenvolvendo. Solicitamos aos alunos que se espalhassem pelo espaço e dançassem livremente de acordo com o ritmo ouvido ora mais lento, ora mais rápido.

Em seguida orientamos que dançassem se movimentando por toda a sala prestando atenção ao seu redor, pois, tiveram que adequar seus passos para desviar do colega, pois não podiam encostar um no outro. Diante desta orientação, tiveram que repensar o espaço frente a presença do outro, resultando num repensar em si mesmo, onde e como se deslocar.

Perto do final do encontro, os jovens pediram para cantar algumas músicas de *funk*. Recomendamos que escolhessem as que não falassem muitos palavrões. Eles concordaram e a aula seguiu em seu percurso até o fim, com os alunos envolvidos nas atividades.

3.5 JOGANDO COM PALAVRAS

Dentro do plano inicial de quatro aulas, faltava abordar a escrita. Nas aulas anteriores, privilegiamos um corpo que toca, dança e canta. Fizemos uma pequena introdução (Figura 20) da aula do dia relembrando esta discussão.

Figura 20 – Relembrando: um corpo que toca, dança e canta

Fonte: a autora desta pesquisa

Porém, a contribuição das pesquisadoras para a professora de Língua Portuguesa e para os alunos baseava-se justamente na reinvenção desse corpo ao trazer a escuta, a

oralidade, a escrita, através de uma ressignificação da afro-memória da professora e dos alunos, bem como a nossa própria enquanto frutos vivos desse processo em curso.

As pesquisadoras pediram que a professora dividisse a classe em quatro grupos, cientes do conhecimento que a professora tinha da classe e da dinâmica entre eles. A professora de dança explicou como seria a atividade: cada grupo teria que escolher uma palavra que fosse representativa a eles. As palavras escolhidas foram: dançar, preconceito, cantar, valor.

Após esse momento, pedimos que entregassem as palavras sugeridas por cada grupo escritas em um pedaço de papel, para que fosse feito um sorteio. A dançarina esclareceu o objetivo: desconstruir o que mentalmente já estava sendo pensado por eles, para então trabalhar com o improviso e o potencial criativo de cada grupo.

Após o sorteio, os jovens teriam que construir no mínimo quatro versos, ou seja, um quarteto de estrofes. A professora (Figura 21) contribuiu com o suporte da língua portuguesa, enquanto ambas as educadoras artísticas visitavam cada grupo, incentivando a criação.

Figura 21 – Contribuição da professora de Língua Portuguesa

Fonte: a autora desta pesquisa

Os alunos tiveram a oportunidade de pensar, criar e recriar seus versos. Cada grupo elegeu um leitor para os versos. Antes de iniciar as leituras, a professora ressaltou que um poema tem que passar um sentimento expressivo para o ouvinte, que era preciso chamar a atenção. Desse modo, os alunos leram seus versos. A professora escolheu o trabalho de um grupo e leu em voz alta, demonstrando aos alunos como podíamos nos expressar através do gesto, da entonação da fala e surpreender aquele que ouvisse. Diante disso, alguns grupos quiseram reler seus versos, como também outros alunos que não tinham sido escolhidos pelos

colegas para fazer a leitura também quiseram participar e experimentar ler da forma exemplificada pela professora.

3.6 DESABAFO, TRAVA-LÍNGUAS E CRIAÇÃO

Ao chegar na escola na semana seguinte, ficamos sabendo que a professora não havia comparecido para a aula. As pesquisadoras encontraram dois alunos na secretaria, que lhes disseram ter um professor substituto na sala. Desse modo, resolveram procurá-lo. Esse era outro professor, responsável por muitos projetos dos alunos. Ambas pediram que o professor não só estivesse presente, mas que participasse da atividade, uma vez que já haviam tido a experiência de realizar a oficina com um professor substituto de forma colaborativa. A ideia central da atividade, naquele dia, era dar continuidade ao exercício anterior, em busca de diversos tipos de letramentos¹⁶⁰. Dessa forma, priorizaram também, a Lei 10.639/03, alterada pela Lei 11.645/08, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena em todas as escolas, públicas e particulares, do ensino fundamental até o ensino médio.

A palavra preconceito surgiu na aula anterior, entre as escolhidas pelos alunos e chamou a atenção da educadora em dança, que elaborou uma atividade com a letra da música *Antigamente Quilombo, hoje periferia*, do grupo de Rap Z'África Brasil, do Álbum *Antigamente Quilombos Hoje Periferia*, lançado em 2002. O MC Gaspar africaniza o *Rap* nacional, tendo Zumbi dos Palmares inspirado suas rimas.

A situação do africano escravizado em nosso país nos chamou atenção, enquanto pesquisadores, e nos remeteu a uma história negada aos afrodescendentes, por isso a importância de abordarmos o preconceito e a história da diáspora em sala de aula. Recortamos a letra da música e separamos os versos, tendo o cuidado de esconder as partes em que se poderia identificar o nome do grupo de *rap*, uma vez que a ideia era que os alunos considerassem o trecho como um poema.

¹⁶⁰Estratégia didática baseada em SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos da reexistência:** poesia, grafite, música, dança: HIP-HOP. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. O livro aborda os letramentos como práticas sociais, ressignificando a consciência negra por intermédio das vivências relacionadas ao movimento Hip-Hop.

Figura 22 – Atividade com letra de *rap*

Fonte: a autora desta pesquisa

As pesquisadoras encontraram a sala agitada e não conseguiram rapidamente concentrá-los. A dinâmica da escola ocasionava uma série de interrupções: muitos alunos participam de outros projetos, cujos responsáveis vinham buscá-los durante a aula. Em outras ocasiões, entrava-se em aula para dar avisos diversos. Dessa forma, a aula era interrompida algumas vezes, distraindo os estudantes e quebrando a concentração na atividade em curso. Com a ajuda do professor, conseguimos que os jovens se acomodassem respeitando a configuração dos grupos conforme a organização da professora da aula anterior, mas novas interrupções externas resultaram em mais agitação. A pesquisadora da linguagem dança sugeriu que fizéssemos parte dos grupos (Figura 23), assim como o professor e escolhêssemos um grupo para acompanhar, buscando centralizar em nós, educadores, a atenção dos adolescentes.

Figura 23 – Participação das pesquisadoras nos grupos

Fonte: a autora desta pesquisa

Em um dado momento, percebemos um aluno chorando e nos aproximamos para saber o que havia acontecido com ele, que nos revelou: ele simplesmente queria que os seus colegas participassem mais das aulas e que estivessem empolgados como ele, para saber o que havia sido planejado para o dia. Disse que colegas reclamam das aulas, por serem “chatas” e que quando aparecia uma proposta diferente, uma aula cuja dinâmica fugia do modelo tradicional, comportam-se de forma a inviabilizar as atividades, sem se envolverem ou sequer saber do que se tratava. Frisou, ainda, que tal atitude impedia aqueles que estavam interessados em participas da vivência. Após o desabafo, ele se acalmou. A professora de dança, que conhecia o referido aluno desde o ano anterior, se aproximou dele e conversaram. Ele disse a ela: *-A sala é um caso sério, é sempre uma história nova, parece uma louca novela*. Pediu que as pesquisadoras tivessem paciência, porque aos poucos os colegas entrariam no ritmo. A educadora de dança respondeu que reconhecia seu esforço, que sabia de seu contato com o *Hip-Hop* fora da escola e por isso entendia seu interesse, maior que de seus colegas. Ele entendeu e se sentiu respeitado. Ao final dessa conversa particular, a dançarina disse que se ele quisesse, poderia escrever sobre a sala e sobre suas impressões, para fazer parte do relatório de pesquisa de nossa docência compartilhada. Ele achou a ideia perfeita, o que devolveu um sorriso a seu rosto, o que nos deixou aliviadas diante da situação.

Retomamos a atividade, pedindo aos jovens que lessem os trechos da letra de rap e escolhessem algumas palavras. Cada grupo elegeu seu representante para anexar as escolhas no quadro negro. As mesmas palavras foram escritas em pedaços pequenos de papel para a realização de sorteio. Da leitura dessas palavras, selecionaram outras palavras significativas a eles, relacionadas às primeiras, também escritas na lousa para toda a sala saber quais eram as palavras de cada grupo.

Observamos, pela escuta, que os jovens do grupo do qual fazíamos parte estavam se divertindo, tentando falar rapidamente uma espécie de trava-língua identificado no texto: *É o Z Zumbi que Zumbazido Zuabido Zumbizado*. Tentamos falar, rapidamente, levando os jovens do grupo às gargalhadas quando não conseguimos falar corretamente a frase na primeira tentativa. Chamamos a atenção da professora de dança para esta possibilidade surgida pela observação dos alunos e ambas decidiram propor a atividade para toda a classe. A frase foi escrita na lousa e as sílabas foram trabalhadas ritmicamente. A sala foi dividida ao meio para que eles soletrassem o trava-língua foi um momento de muita descontração do grupo. Durante a atividade, identificamos no grupo do qual fazíamos parte, um aluno muito tímido, que falava muito baixo. Perguntamos se ele gostaria de tentar falar o trava-língua. Ele concordou e

direcionamos nossa escuta para ouvi-lo atentamente, assim como os colegas do grupo, que observaram o mesmo que nós.

Observamos que ao dizer “Zumbi”, esse jovem omitia a letra “M” e dizia “ZUBI”. O aluno foi convidado para ir até a lousa, onde a frase estava escrita. Mostramos para ele a palavra escrita e mencionamos que a letra “M” faltava quando ele lia a palavra. Lemos para ele a palavra, apontando cada letra, reproduzindo muito lentamente cada som, enfatizando o som do “M”. Aqui, nesse momento, passou por nosso pensamento a validade da proposta dessa docência compartilhada, quando este jovem ouviu atentamente nossa voz e pôde falar a palavra com todos os sons das letras que a compunham. Ele perguntou ainda sobre a primeira sílaba do trava-língua, que explicamos ser lida em uma sílaba do verso, juntando o verbo e o artigo: É o Z. Realizamos diversas leituras do trava-língua (Figura 24), ora individualmente, ora em grupo.

Figura 24 – Leitura do trava-língua

Fonte: a autora desta pesquisa

Em seguida, os grupos iniciaram o trabalho autoral, de recriação baseado nas palavras sorteadas e selecionadas do texto.

Outra interrupção externa suspendeu a atividade. Dois alunos foram retirados da classe por motivos que não foram explicados. A sala dispersou novamente. A chamar a atenção dos alunos para a atividade interrompida, um estudante queria chamar a atenção e começou a imitar nossos gestos. Diante disso, não paramos e simplesmente entramos no jogo mimético com o jovem. Juntos fizemos vários movimentos, um copiando o outro e dialogando mimicamente. Após este pequeno improviso corporal, a classe foi retomando a atividade e por fim os grupos selecionaram um colega para recitar os versos.

No final da aula, como de costume, arrumávamos a sala e o aluno que fizera seu desabafo, aproximou-se e fez seu comentário sobre as atividades do dia, como fazia em todas as aulas, dizendo:

– *Até que conseguimos produzir algo, foi interessante.*

Ele conseguiu entender que fizemos o caminho contrário do que havíamos realizado na aula anterior, partimos de um poema para reescrever um outro poema.

Segue abaixo trecho da letra da música *Antigamente Quilombo, Hoje Periferia* com os trabalhos recriados pelos alunos:

Grupo I

Trecho da letra:

A que sentido flores prometeram um mundo novo?
 Favela viela morro tem de tudo um pouco,
 Tentam alterar o DNA da maioria.
 Rei Zumbi! Antigamente Quilombos Hoje Periferia!
 Levante as caravelas aqui não daremos tréguas não, não
 Então que venha a guerra
 Zulu Z'Africa Zumbi aqui não daremos tréguas não, não
 Então que venha a guerra

Sempre a mil aqui Z'Africa Brasil
 Pra quem fingiu que não viu a cultura resistiu
 Num faroeste de caboclos revolucionários
 É o Z Zumbi que Zumbazido Zuabido Zumbizado
 A lei da rua quem faz è você no proceder
 Querer é poder, atitude é viver
 Hoje centuplicarei o meu valor
 Eliminando a dor que afeta o meu interior
 Querem nos destruir mas não vão conseguir
 Se aumentam a dosagem mas iremos resistir
 Evoluir não se iludir com inimigo

Construção dos alunos:

No morro vai ter Guerra com carro blindado
 No meu DNA de negro sou muito injustiçado
 Passei para deixar o recado
 SOS planeta bagunçado
 A frase dita
 Não será esquecida....

Grupo II

Trecho da letra:

Medito a ação, hino da redenção
 Os deuses encorajaram as almas dos fortes a não se perder a ilusão, hè
 Na sombra do otário que se esconde o mané, hè
 Na hora que o bicho pega que a gente vê qual è que è
 Evite atrazalado, tem pangaré que não vale um prato
 Aqui é lobo do mato, tem xerife assustado com o cavaleiro solitário
 Abre-ti sésamo, mim não gosta de cara pálida
 acham que sabem tudo mas na verdade não sabem nada
 Controlam as doenças, controlam dinheiro,
 Controlam cartéis, controlam os puteiros
 Modificam o ar, criam cérebros atômicos
 È o pai de família na porta do bar, enquanto o filho está matando
 Sugam da terra injetam no próprio homem
 Alteram a natureza, Óleo no mar, fogo no monge
 Jardins do éden, as flores tem cheiro de morte
 Olhe o seu próprio COQUETEL MOLOTOV!

Construção dos alunos:

Baile de favela que tem na viela
 Os policiais faz uma guerra na favela
 Os caras tão no baile e fica manipulado
 Os policiais ta na brisa e já chega atirando e faz uma guerra
 Com os cara lá do morro que faz a segurança na favela

Grupo III

Trecho da letra:

Que transforma cidadão em bandido, perito em latrocínio.
 Os hereditários sempre tiveram seus planos
 Ao lado de uma par de dólar furado e falso e se encantam
 È cadeira de balanço ou é cadeira elétrica
 Gatilhos tiros na favela e o sangue escorre na viela
 Um dia sonhei que um campinho da quebrada era uma fábrica da Taurus
 Ainda bem que era um sonho e aí fiquei um pouco aliviado
 Mas algo em meu pensamento dizia pra mim
 Porra! Se na periferia ninguém fabrica arma
 quem abastece isso aqui?
 O sistema não está do lado da maioria
 Já estive por aqui sei lá quantas vidas e continua a covardia,
 Esquenta não, somos madeira que cupim não rói, a gente supera
 todas as drogas e as armas que estão aqui
 devolveremos em guerra!

Construção dos alunos:

Ae tamo no corre na favela
 Tirando uma onda com a magrela
 Na periferia somos oprimidos estamos sempre na guerra
 Lamentos, choro, na viela...

Grupo IV

Trecho da letra:

Mundo abominado desorientado não seja um mini-game manipulado
 Ignorando a ação do sistema, mas por outro lado
 Faça sua Taboca, levante sua Paliçada
 Prepare-se... não acredite em contos de fardas
 A fumaça é o veneno que destrói as flores
 A visão do mundo em diversos fatores subjugado à valores

Consomem a essência em troca a sobrevivência
 Assim espalham a doença, a fé, e a crença
 E o povo lamenta tantos destroços tanta perda
 Fio de quinhentos volts em muitas consciências
 Vejam: úlcera de ozônio, pânico da atmosfera
 As coisas não estão nada bela, SOS planeta terra
 Acredite à milhões de anos o poder impera, o oprimido resiste
 e o opressor insisti na guerra,
 Refúgio. Ver nuvem negra brilhar sistema o alvo certo
 O mal aplicado diante de princípios morais lamentos, levantamentos
 Históricos monumentos
 Carne e osso meu corpo não é blindado seu peito
 Biografia plano real
 Agora nos encontramos mau excelentíssimo senhor presidente
 do território nacional
 Do sistema escudo, guerrilheiros do mundo duque 13 blefou
 Zumbi, o redentor, agora o jogo virou, quilombos guerreou, periferia acordou
 Cansamos de promessas, volta pro mato capitão
 pois já estamos em guerra!!

Construção dos alunos:

1)

O A da alma

Mundo A vida

Alguém sem A de alma

Viva outro A de Alvo

A pessoa que caça Alvos

Viva Alvo

2)

Alguém sem A de Alma

Vira outro A

A de Alvo

3)

E A Alma (que) muda A Alma

Alguém sem A de alma
 Viva outro A
 De Alvo
 A pessoa que caça Alvo
 Na vida
 Vira Alvo
 As pessoas que modificam A cidade
 Na verdade são um bando de covarde

A aula seguinte foi condensada, pois a professora precisou utilizar uma das aulas para uma revisão, uma vez que a escola estava em semana de provas. Desse modo, juntamente com dois alunos, providenciamos o equipamento para o desenvolvimento da atividade: dois *notebooks* da pesquisa e a caixa amplificada da escola. Os alunos assistiram e escutaram a letra da música do grupo de *rap* *Antigamente Quilombo hoje Periferia*.

A professora fez uma breve introdução na questão da poesia e da musicalidade em poesia, orientando o trabalho de escuta dos alunos.

Em seguida, redistribuiu os trabalhos realizados na aula anterior. O primeiro passo foi identificar o trava-língua na letra. Teriam que levantar a mão quando o ouvissem. Um dos alunos auxiliou-nos, escrevendo o trava-língua no quadro negro.

Ouvimos duas vezes a música. Ao mesmo tempo, orientamos os alunos para retomarem a leitura de seus versos, tentando encontrar semelhanças. Alguns estudantes levantaram e puseram-se a dançar, improvisando alguns passos, movendo-se ritmicamente.

Para a aula seguinte, combinamos abordar a palavra Quilombo, que não apareceu em nenhum trabalho, mas ouvida na letra da música várias vezes.

3.7 ENCONTRO DESENCONTRADO: ENTENDIMENTO E REFLEXÃO

A professora não compareceu a aula nesse dia. Observamos que a presença da professora regente da disciplina, com a qual atuávamos, criava um ambiente de autoridade e, sem esta, o desenvolvimento das ações se tornava inviável.

Havia, na escola, um professor eventual que ficava a disposição para suprir essas ausências. Porém, eram professores que não sabiam sobre o andamento do projeto e, dessa forma, não apresentavam o mesmo grau de comprometimento.

Mesmo diante desses agravantes, fomos para a sala de aula. Chegamos à classe quase 20 minutos depois do início da aula e encontramos os alunos desorientados. Pedimos para que os alunos se organizassem em roda, sem sucesso, pois muitos não nos escutaram. Começamos a arrumar as cadeiras para que eles se sentassem porque estavam muito dispersos e a professora eventual que estava na sala não colaborou conosco.

Tentamos conversar com os alunos por dez minutos aproximadamente. Resolvemos sair da sala e pedir orientação para a coordenadora da escola, explicando a ela a importância da presença da professora em sala de aula para criar o clima desejável para que as atividades acontecessem, assim como sua ausência inviabilizava o andamento das aulas do projeto.

A coordenadora comprometeu-se a averiguar o que estava acontecendo e dirigiu-se para a classe. Esperamos seu retorno em sua sala. Após conversa e organização da classe pela coordenadora, fomos chamadas para retornar ao 8º ano A. Chegando lá, a coordenadora pediu que sentássemos e ouvíssemos um aluno, que pediu desculpas em nome da classe. Aceitamos o pedido de desculpas e ouvimos o que eles queriam dizer. Queriam fazer sugestões que tornariam o projeto mais interessante a eles. Desse modo, expressaram que não lhes agradavam apenas atividades intelectuais relacionadas à língua portuguesa e que queriam tocar e dançar em todas as aulas, ou seja, movimentarem-se.

Falamos do sentido da roda, disposição em que nos encontrávamos e da importância de estarmos em círculo, que neste trabalho de troca era uma disposição facilitadora de uma conexão com todos os integrantes. O contexto histórico, no qual a roda está inserida, para os africanos é a circulação da informação permitindo o compartilhamento de energia e informações de maneira respeitosa entre os participantes. A professora de dança pediu que os alunos refletissem sobre as ações do semestre em questão, enfatizando que este ano o projeto mudou, no sentido de ser uma disciplina diferente, agora com a linguagem musical e que pensamos tudo isso para melhor atendê-los nas dificuldades relativas ao processo de aprendizagem do letramento, elaborando em conjunto ações nas quais trocávamos experiências de cada linguagem. Dessa forma, era preciso que todos os envolvidos, educadoras nas linguagens de música e dança, professora e alunos se permitissem participar de corpo inteiro nas aulas. Para exemplificar essa troca pessoal de experiências, no sentido de se permitir a participar e finalizar o dia de uma forma produtiva, propusemos uma atividade de sonorização. Realizamos uma chuva, apenas com sons onomatopéicos e produzidos pelas mãos.

As pesquisadoras e a coordenadora, após a atividade em sala, conversaram avaliando o que acontecera. A coordenadora falou da necessidade das pesquisadoras terem um maior

envolvimento, o que a professora de dança, por ter feito trabalho anterior em 2015, já havia conseguido. Falou também da necessidade de planejar momentos nas aulas, conforme desejo dos alunos, ou seja, que estes pudessem movimentar-se em todas as aulas, já que gostavam tanto.

3.8 DIAFRAGMA: INSPIRAR E RESPIRAR

Na aula desse dia, acomodamos os alunos em círculo e iniciamos nossa explanação baseada na condição da professora de dança, que estava sem voz. Ela contou-nos com sua voz sussurrada que foi jurada em uma competição, gritou muito e acabou sem voz. Pedimos aos jovens para direcionar a escuta e tentassem entender os sussurros, que era possível ouvir e entender o que ela dizia, juntamente com o movimento de seus lábios e de sua expressão facial. Indagamos quem deles teria ficado sem voz alguma vez na vida. Muitos disseram que sim. Quisemos saber deles a que atribuíam a perda temporária da voz. Responderam: gritos, água gelada, dor de garganta. Perguntamos então se eles saberiam dizer se eu, a educadora musical já teria perdido a voz:

– *Vocês sabem quando eu perdi a voz?*

Após diversas respostas, um jovem diz:

– *Nunca.* – reforcei a resposta, repetindo:

– *Nunca... alguém imagina o motivo de eu nunca ter perdido a voz?* - a professora responde:

– *Você trabalhou sua voz.*

Explicamos a todos que, pelo fato de ter estudado desde menina um instrumento de sopro, aprendemos sobre o uso do diafragma, músculo localizado embaixo do pulmão, demonstrando que a voz não vem da garganta, nem da parte superior do corpo, mas da barriga. Fizemos uma respiração longa, que projetou a barriga para a frente em uma respiração profunda. Pedimos para que todos tentassem respirar profundamente, com a advertência de que alguns podem sentir uma leve tontura, pois respirando desta forma haveria um aumento na oxigenação do organismo. Demonstramos como, apenas com o ar, era possível segurar uma folha de papel (Figura 25) na parede, assim como era possível controlar a velocidade deste ar, assoprando a folha na frente da boca, o que modificaria o volume da voz: o ar mais rápido resulta num volume alto e o ar mais devagar resulta numa voz baixa.

Figura 25 – Soprando a folha de papel

Fonte: a autora desta pesquisa

Um jovem quis experimentar e se saiu muito bem (Figura 26), controlando a velocidade do ar nas duas situações, muito rápido e mais devagar. A professora experimentou assoprar a folha também.

Figura 26 – Aluno controlando a velocidade do ar

Fonte: a autora desta pesquisa

O objetivo da aula foi direcionado pela condição da educadora em dança, que nos inspirou a explicar sobre respiração, voltada para a leitura em voz alta, desenvolvendo vários exercícios de respiração através do uso do diafragma. A professora explicou, complementando nossa exposição, sobre o uso do diafragma na leitura para que a voz pudesse

sair clara e proporcionar o entendimento para quem está ouvindo, como suporte da voz para que os sons das letras e palavras fossem pronunciados claramente.

Colocamos a situação problema vivenciada pelo aluno que não pronunciava a letra “M” da palavra Zumbi. Nesse momento, a professora pediu licença, e explicou aos presentes a questão da fonética, o som das letras em palavras diferentes, bem como o efeito que esses sons causavam nos textos poéticos e narrativos. Para exemplificar um desses efeitos, fizemos a leitura do texto O Sabiá e a Girafa, de Léu Cunha, do livro didático fornecido pelo PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), distribuído aos alunos. Ao falar as palavras, enfatizamos o som da letra ‘S’. Desta forma, lemos o texto prolongando todos os sons que se pronuncia como o ‘S’, inclusive os de grafia com a letra ‘Z’ e com a letra ‘X’. Um aluno achou a leitura divertida e quis experimentar ler desta forma, desta vez com os colegas contando o número de ocorrências do som ‘S’ no texto, conforme sugerido pela docente.

Em seguida, fizemos a leitura do texto novamente, para que os alunos percebessem a voz com o apoio do diafragma, com a voz em volume aumentado, o que ocasionou mais respirações, fato observado pelos alunos, pois para falar alto usa-se muito ar. Logo após, a professora propôs a leitura da letra da música Saudosa Maloca e pedimos para que os alunos contassem quantas vezes o som da letra “S” se repetia.

A professora, após a aula, comentou que os alunos gostaram bastante desta atividade e de certa forma refletiram sobre a importância da sonoridade das letras nas palavras ao lemos os textos. Muitos dos alunos quiseram fazer a leitura de maneira a enfatizar o som de apenas uma letra, e todos consideraram divertido contar os sons.

Em decorrência da reunião com a classe e a coordenadora, na qual os alunos reclamaram que estávamos há algumas aulas tratando apenas das atividades que envolviam a leitura e a escrita, decidimos em conjunto que deixaríamos os últimos 35 minutos de todas as aulas para atividades práticas. O objetivo das atividades envolvendo o movimento, do corpo na dança ou no gesto percussivo, foi potencializar a criatividade e o processo de recriação dos alunos, bem como a capacidade de memorização, escrita, ritmo e musicalidade.

O gesto e a escuta no e do som percussivo nos remetia à ancestralidade africana e eram fundamentais para o desenvolvimento de nossas ações. Nesse sentido, os alunos estavam deixando de achar estranha a palavra macumba, que aparentemente havia sido esquecida. Sob nossa análise, os alunos estavam desmistificando o corpo e a mente, se permitindo experimentar diversas experiências livres de preconceitos sobre as religiões de matriz africana.

A atividade estética corporal ficou a critério da experimentação do corpo em movimento através da construção coreográfica, com um ritmo percussivo que deu ênfase ao *Beat* (batida marcada, forte), criada por James Brown e ampliada pelo DJ Kool Herc, assunto abordado pela educadora da linguagem artística dança. Foram desenvolvidos alguns compassos, sendo repetidos ao longo do tempo. Num segundo momento, a prática foi direcionada para a roda livre, momento de recriação dos passos aprendidos.

Após esta aula, nos reunimos para refletir sobre as ações, pois nosso trabalho baseou-se em um processo de construção conjunta, de forma que houve alguns encontros entre as três educadoras (Figura 27) para o entendimento e a proposição de novas atividades, advindas da experiência e percepção de cada uma delas sobre o trabalho em classe realizada até então.

Figura 27 – Encontro entre as três educadoras

Fonte: a autora desta pesquisa

3.9 O AGOGÔ

Dentro da proposta de apresentar os instrumentos de tradição africana, apresentamos, no encontro, seguinte o *agogô*. Este instrumento tem como característica básica produzir dois sons diferentes, um agudo e um grave. É um instrumento da tradição africana utilizado amplamente na música popular brasileira, nas escolas de samba, nas práticas musicais familiares.

Desse modo, a intenção foi apresentar dois tipos de *agogô* (Figura 28), um artesanal e outro industrializado. O *agogô* de castanha artesanal iniciou a explanação, na qual enfatizamos o material da natureza e a forma como foi feito. Em seguida, apresentamos o *agogô* fabricado industrialmente de metal e pintado de preto.

Figura. 28 – *Agogô* artesanal e industrializado

Fonte: a autora desta pesquisa

Fizemos uma observação sobre os materiais (Figura 29) e como o *agogô* de castanha remetia a elementos da natureza em sua aparência. O instrumento de metal, apesar de apresentar a mesma estrutura de produção de som, um som mais agudo e um som mais grave, ganhou um novo formato que não lembrava em nada o outro *agogô* artesanal, desvinculando sua origem na tradição musical africana, como que de alguma forma se apagasse a história, a origem do instrumento, bem como a função do artesão em todo o processo de confecção.

Figura 29 – Diferenças entre os *agogôs*

Fonte: a autora desta pesquisa

Enfatizamos o timbre da madeira que nos remetia a natureza, era aconchegante, suave, relaxante e que nos trazia um certo tipo de tranquilidade, enquanto o timbre do *agogô* metálico era estridente, cortante, agressivo aos ouvidos, e até a sua própria projeção era maior. Em seguida, trouxemos vários instrumentos para que os alunos pudessem experimentar tocar (Figura 30) durante a atividade proposta pela professora de dança.

Figura 30 – Apresentação de instrumentos diversos

Fonte: a autora desta pesquisa

3.10 UMA FLORESTA NA SALA DE AULA

Conforme a reunião anterior, para este mesmo encontro, planejamos, conjuntamente, que comentaríamos com os alunos a respeito da questão do escravo, do quilombo, da abolição por meio da letra abordada em sala de aula, pela figura de Zumbi dos palmares.

Introduzimos uma atividade de escuta com o apoio da professora, enquanto a educadora de dança providenciou a aparelhagem de som para a apreciação auditiva do exemplo musical.

Com os alunos acomodados em roda, tocamos o chocalho de castanha sugerindo a eles que fechassem os olhos e escutassem a sua sonoridade. Damos início a uma dinâmica (Figuras 31 e 32) que possibilitou que a professora identificasse o som de um riacho. Os alunos imaginaram que estavam ouvindo um som de água corrente. Um deles mencionou que o som lembrava uma floresta e entramos todos na floresta. Os jovens começaram a reproduzir sons diversos: pássaros, rugidos, ventos, folhas caindo...

Figura 31 – Tocando o chocalho

Fonte: a autora desta pesquisa

Figura 32 – Observação do material

Fonte: a autora desta pesquisa

Em seguida, a educadora de dança iniciou a atividade prática, pedindo para que orientássemos os alunos para tocar o ritmo e que improvisassem as batidas, pois o objetivo da atividade, proposta por ela, era fazer com que os alunos dançassem em um som inesperado para se apropriarem do ritmo e da musicalidade pela resposta ao estímulo sonoro. Essa educadora percebeu que os alunos, envolvidos no projeto desde o ano anterior, com os quais havia trabalhado, já estavam adquirindo a capacidade de entender rapidamente o sentido das atividades, respondendo prontamente ao que lhes era solicitado, desenvolvendo alguns fundamentos básicos, facilmente identificáveis para quem conhece a linguagem da dança.

Três dos alunos desenvolveram a dança *Breaking* muito bem, sempre chegavam animados, e podíamos perceber que todos os passos aprendidos eram praticados em casa ou no intervalo das aulas.

O apoio desses alunos, no desenvolvimento de nossas ações, foi fundamental, pois, perante seus colegas, eram líderes e a sala encontrava inspiração neles. A aula seguiu com movimentos de construção e desconstrução de passos, para que justamente os outros alunos, de alguma forma, pudessem encontrar inspiração para criar ou recriar movimentos e se reconhecerem dentro da história que estávamos construindo durante o desenvolvimento do projeto.

Para a professora, o que chamou a atenção foi a postura de dois alunos (Figura 33). Um deles participava de muitos projetos na escola, sendo esta a primeira ocasião em que participava da aula toda sem interrupção. Ele tocou o *agogô* e demonstrou um grande interesse em produzir uma batida regular para marcar o *beat* para os colegas dançarem. O outro, muitas vezes não participava e fazia, a todo momento, coisas que atrapalhavam o

andamento das ações, conforme relatou-nos a professora; mas, nessa atividade, demonstrou grande interesse ao participar da marcação do tempo, contribuindo para o ritmo tocado.

Figura 33 – Alunos tocando os instrumentos

Fonte: a autora desta pesquisa

3.11 CONVERSA SOBRE A PERCEPÇÃO AUDITIVA

Iniciamos a aula explanando sobre a escuta. Perguntamos aos jovens se poderiam lembrar do último som ouvido na noite anterior, antes de dormir. Muitos responderam chuva, trovão e raios, pois, na noite anterior, havia chovido muito na região. Um jovem mencionou a sonoridade de uma fábrica de blocos que fica perto de sua casa, dizendo que as máquinas param muito tarde de trabalhar e são ligadas às cinco horas da madrugada. Uma aluna comentou que ouviu pássaros no percurso de casa até a escola, no dia em questão, o que estimulou os colegas a listar os animais que ouviam na região, tais como grilos, cavalos e muitos cachorros. Falamos então dos sons do passado, aqueles perdidos, que não ouvimos mais. Eles não puderam falar muito sobre o assunto, pois não haviam pensado nisso antes de nossa pergunta. Finalizando esta parte da aula, a professora deixou como tarefa aos jovens pensar sobre os sons que não ouviam mais. Passamos para a apresentação de outro instrumento de origem africana, o tambor (Figura 34). O instrumento já havia chamado a atenção de alguns alunos, que iam até canto da sala, onde estava o instrumento durante a reflexão sobre os sons para tocar algumas batidas.

Figura 34 – Tambor africano

Fonte: a autora desta pesquisa

3.12 O TAMBOR AFRICANO NA SALA DE AULA

Levamos o instrumento para o meio da sala para ser apresentado a turma; dois alunos já o conheciam. Soubemos disso nos corredores da escola na semana anterior, ocasião em que solicitamos para que ambos fizessem uma pesquisa referente ao atabaque e que conduzissem a apresentação do instrumento aos colegas, sob nossa orientação. Outros dois se aproximaram imediatamente e pedimos a eles que escutassem a explanação e que depois disto, todos poderiam tocar. Quando solicitamos que prestassem atenção na exposição realizada pelos dois alunos (Figura 35), todos se concentraram.

Figura 35 – Alunos tocando tambor africano

Fonte: a autora desta pesquisa

Pedimos a eles que falassem sobre o material utilizado para confeccionar aquele instrumento, que informaram à classe: madeira, couro de boi e ferragens. Falamos do suporte, que deixava a abertura inferior livre, o que resultava em uma projeção maior do som do instrumento, explicando que caso a abertura fosse tampada, o som seria seco e curto, sem reverberação. Utilizamos uma timba para demonstrar a diferença do som nos dois casos. Percebemos que um dos dois alunos responsáveis pela apresentação não queria falar sobre o tambor, mas tocá-lo, acariciando a pele dura do atabaque, transparecendo ter grande intimidade com o objeto.

Em seguida perguntamos onde era utilizado o instrumento. Um deles respondeu:

– *Na capoeira, África, ...*

Perguntamos:

– *Onde mais?*

O mesmo jovem respondeu:

– *Na Macumba!*

Naturalmente, o assunto macumba voltou ao grupo, por meio da resposta do jovem.

Uma aluna levantou a mão, pedindo a palavra, corrigindo a resposta observando que macumba também era o nome de um instrumento e que o nome certo da religião era Candomblé. Nosso aluno colaborativo, aquele do desabafo, levantou a mão, rapidamente, dizendo que havia orientado essa aluna a respeito do assunto religião, que cada um teria um ponto de vista pessoal, mas que igualmente, seria cultural:

– *A gente cresce ouvindo que macumba é algo ruim e temos que tomar cuidado, só depois vamos entendendo o conceito, criando opinião a respeito.*

Em meio a essa reflexão, um aluno que estava sentado ao lado da educadora de dança disse a ela que estava muito cansado, que tinha quebrado um muro e no dia em questão teria muito barro para tirar do terreno, pois estava trabalhando de ajudante de pedreiro neste período. Observando tudo que estava acontecendo, apesar de seu cansaço, muitas vezes brincando a respeito do *funk*, disse que com o atabaque era possível tirar vários sons, mas que seu negócio era com as *baquetas*. O jovem entrou na conversa coletiva, dizendo:

– *Ah, eu tenho três parentes que curtem estas paradas aê...*

Perguntamos a ele se curtir não seria o mesmo que seguir, participar da religião, ou será que seria?

– *Teca, tipo eles vão fazer as paradas naquele lugar, tocam, comem, mas se eles fizerem o mal mano aí vai ficar estranho.*

Indagamos:

– *Seus parentes frequentam um terreiro. É isso?*

Ele respondeu que sim, assim como também já tinha ido junto com eles e que tocou tambor durante uma festa, só por diversão. Outros alunos comentaram, dizendo que alguém da família participava de alguma coisa relacionada à religião de matriz africana e que alguns também já tinha ido a alguma festa.

Uma aluna disse que seus pais participavam, falando que, em sua percepção, o Candomblé era algo ruim, que as pessoas procuravam para fazer o mal e que a Umbanda era para se fazer o bem. Um colega replicou:

– *Depende de como nós enxergamos. Isso era só uma opinião e um ponto de vista seu.*

Nosso aluno que explanava sobre o tambor, disse que Candomblé era magia negra. Fizemos uma reflexão entre o bem e o mal, dizendo que independente da opção de fé, há pessoas boas e más em todas as religiões.

A conversa mudou de direção e as pesquisadoras e a professora conversaram paralelamente com os alunos, que sentiam necessidade de expor suas impressões sobre o assunto. Concluindo a questão, dissemos que dependia muito do que as pessoas pretendiam alcançar com suas orações e que este pedido independia da religião que seguisse, católica, budista, evangélica, etc. Muitos dos alunos quiseram tocar o tambor. (Figuras 36 ,37, 38 e 39).

Figura 36 – Aluno tocando tambor africano

Fonte: a autora desta pesquisa

Figura 37 – Aluno tocando tambor africano

Fonte: a autora desta pesquisa

Figura 38 – Aluno tocando tambor

Fonte: a autora desta pesquisa.

Figura 39 – Aluno tocando tambor

Fonte: a autora desta pesquisa

Um dos jovens, porém, manteve-se sentado, mas demonstrou grande interesse na explanação. Perguntamos a ele se gostaria de tocar. Respondeu que não. Então levamos o tambor até a sua frente (Figura 40).

Figura – 40 – Despertando o interesse pelo tambor

Fonte: a autora desta pesquisa

Perguntamos se não gostaria de sentir a textura da pele esticada do instrumento, enfatizando não haver problema em tocar esse tambor, pois não era um instrumento utilizado nos terreiros de candomblé, era um instrumento comprado pela pesquisa para ser tocado nas aulas por eles mesmos, os alunos. Diante desses argumentos, o jovem concordou em sentir a pele esticada (Figura 41).

Figura 41 – Tocando a pele do tambor

Fonte: a autora desta pesquisa

Sugerimos que tocássemos juntos, tamborilando com os dedos (Figura 42).

Figura 42 – Tamborilando com os dedos

Fonte: a autora desta pesquisa

E com o apoio dos colegas, enfrentou seu receio, produzindo batidas fortes (Figuras 43 e 44).

Figura 43 – Produzindo batidas no tambor

Fonte: a autora desta pesquisa

Figura44 – Produzindo batidas no tambor

Fonte: a autora desta pesquisa

A professora escreveu, na lousa, três tópicos: *macumba*, Candomblé e Umbanda. Diante da intensidade da conversa, fizemos um breve intervalo para que os alunos comessem um bolo de milho, ofertado a todos pela docente. As educadoras artísticas pediram aos jovens que ouvissem e refletissem a respeito de tudo que discutiram em sala e buscassem estabelecer relações com os temas da música *Mãe África do grupo de RAP Consciência Humana* cuja letra reproduzimos a seguir:

Mãe de uma, mãe de duas;
 Mãe de todas as pessoas negras;
 Mãe África, he, he, he, heiiii;
 Mãe África.
 Os europeus usavam transportes românticos;
 Para o tráfico de seres humanos;

E dentro de um porão um grito surgia;
 E dentro daquele navio negros eles traziam;
 Navio negreiro de Angola chegou;
 Um ato de covardia;
 Tristeza para o nosso povo e pra eles uma grande alegria;
 Negras, negros enganados vendidos como mercadoria;
 Mulheres negras espancadas;
 Só de pensar nesse ato meu corpo arrepia;
 Por isso Consciência Humana pede a você;
 Que olhe ao seu redor e tente perceber;
 Belezas negras frutos dos escravos libertados;
 Á 106 anos atrás, os nossos ancestrais;
 Que rebelaram, lutaram, estupidamente manipulados;
 E acorrentados feito animais, dizem que são sim;
 Pretos que eram citados por eles como vagabundos;
 Humilhadas, maltratados, sonhavam em ser libertados;
 E dizem que foram, que ideia banal;
 Então por que precisou tanta luta, tanto sangue derramado;
 De serem sacrificados;
 Foram tantas lutas para poucas vitórias;
 E isto é provado nos tempos de agora.

Á 106 anos foi decretada a abolição;
 Mas até agora não;
 Não respeitaram essa Lei Áurea;
 Que não deu em nada;
 E só serviu para montar um esquema;
 Chamado de tal sistema de condenação;
 E se marcar até hoje há a exploração;
 E isto que nos deixa revoltados;
 Ver negros sendo explorados, muitos desinformados;
 Ei cara deixe a loucura de lado e se dá valor;
 E não se sinta diante da colocação como ser inferior;
 Olhe e enxergue a desgraça que acontece;
 Na Somália, Ruanda, Brasil, Haiti, Angola;
 Por esses motivos nossa Mãe África chora.

Chora Mãe África, chora Mãe África pra mim;
 Chora Mãe África, chora Mãe África pra mim;
 Chora Mãe África, chora Mãe África pra mim;
 Chora Mãe África haaaaa, Mãe África chorou.

Mas ainda você assiste a tudo de braços cruzados;
 Até parece que não é um preto prejudicado;
 Nossos motivos pra lutar ainda são os mesmos;
 Sobrevivência à população negra;
 Então vamos lutar por liberdade, por necessidade;
 Temos que brigar, temos que mostrar;
 Que o negro também tem necessidade, vontade de chegar lá;
 E desacatar aqueles que nos prejudicam;

Não só os negros, mas todos necessitam;
De liberdade e compreensão;
E nós queremos que acabe a discriminação.

Chora Mãe África, chora Mãe África pra mim;
Chora Mãe África, chora Mãe África pra mim;
Chora Mãe África, chora Mãe África pra mim;
Chora Mãe África haaaaa, Mãe África chorou.

Vida bandida que não se tem mais justiça;
Eu estarei sempre esperto ou serei mais uma vítima;
Gritos, tiros no meio da multidão;
Mas o negro se acabou sem nenhuma solução;
Ainda existem pessoas que têm preconceitos raciais;
Que querem nos humilhar, nos tratar como animais;
E o menor abandonado sem nenhuma assistência;
Discriminado pela cor e pela sua aparência;
Negro é criticado pela sociedade;
Não tem direitos de viver;
Sofre com a violência da nossa cidade;
E não estamos vencidos por esses inimigos;
E como sempre de lado mantidos;
Na boca deles bandidos retidos;
Autoritários armados até os dentes;
De grife na mão e de mexa no pente;
A agressão racial de cima pra baixo;
De baixo pra cima, de um lado pro outro;
Por todos os lados nós negros somos criticados;
E humilhados, mas não vencidos.

Chora Mãe África, chora Mãe África pra mim;
Chora Mãe África, chora Mãe África pra mim;
Chora Mãe África, chora Mãe África pra mim;
Chora Mãe África haaaaa, Mãe África chorou.

Os alunos comiam e conversavam entre eles e conosco. Dois alunos se aproximaram perguntando se percebemos que eles não tinham escolhido a palavra quilombo nos trabalhos anteriores. Dissemos que sim, sugerindo que fizessem uma pesquisa sobre o tópico.

Solicitamos a toda a classe que pesquisassem sobre os quilombos, os escravos e Abolição da Escravatura, sob a perspectiva de Zumbi dos Palmares. Após esse momento a sala foi reorganizada para que pudéssemos tocar e dançar. Apenas um dos alunos ficou de fora das atividades propostas nessa parte da aula, que alegou estar com dor de cabeça. Pensamos na ocasião que a discussão desenvolvida causara algum tipo de desconforto e, respeitamos o momento de introspecção dele, que pensamos ser necessário para o jovem.

A pesquisadora de dança conduziu a atividade, realizando alguns dos movimentos da dança *breaking*, brincando com movimentos do *funk* atual relacionados ao passinho do romano, demonstrando a eles os passos que eram feitos por James Brown, modificados pelos dançarinos.

A educadora da linguagem corporal desenvolveu uma sequência coreográfica com o apoio do som percussivo tocado por nós com a colaboração dos alunos. Vários deles disseram que naquele dia a aula havia sido muito legal, que tivera de tudo, pedindo, ao final da aula, que prestássemos atenção neles dançando, assim como aos outros alunos que estavam tocando, conduzindo o ritmo. Ao final, tivemos uma festa e todos se abraçaram.

3.13 CONCENTRAÇÃO E ESCUTA

Para que a professora pudesse avaliar os alunos, no que diz respeito à relação entre escuta e escrita que trabalhamos, imprimimos a letra da música *Mãe África* com algumas lacunas. Para realizar essa atividade, nos dirigimos para a sala de informática, para que os alunos realizassem a escuta com fones de ouvido. Quando chegamos ao espaço, começamos a testar os fones de ouvido, e então percebemos que alguns estavam baixos e outros não funcionavam. O problema foi resolvido de maneira simples, pois quase todos os alunos haviam trazido para a escola seus próprios fones de ouvido, em seus celulares. Solicitamos que aqueles que estivessem com seu fone de ouvido o inserisse no computador.

Com o grupo já organizado, percebemos que, aos poucos, eles foram se concentrando e o silêncio tão esperado chegou de forma natural. A escuta foi algo muito bem abordado durante todo o semestre e nesta atividade os jovens alcançaram a concentração necessária para direcionar a audição e realizar o trabalho escrito.

A professora de dança percebeu que dois alunos estavam muito empenhados na realização da atividade. Eles discutiam o que ouviam e às vezes a chamava para fazer algum comentário a respeito do tráfico de escravos. Ela percebeu que um dos jovens não estava preenchendo as lacunas e sempre que ela chegava perto, ele dizia: - *Professora, tô ouvindo a música, calma ae!* O tempo foi passando e a pesquisadora retornou ao seu lado e perguntou por que ele não estava fazendo a atividade. O aluno respondeu que estava em outra *vibe*¹⁶¹, pois o lance de escrever era desnecessário.

¹⁶¹ *Vibe*, gíria da Cultura *Hip-Hop* – refere-se a vontade de se fazer algo com muita energia e empolgação, nesse caso, ele não estava a fim de fazer a atividade que fora proposta, e sim ele queria fazer algo diferente.

A educadora de dança insistiu para que ele fizesse a atividade, pois sabia que gostava muito de música e era importante para ele. Ele respondeu pedindo novamente para que a professora “*sacasse*¹⁶² a *vibe*”, dizendo a ela que queria ouvir a música, e entendê-la de outra forma, porque a letra tinha relação com o que ele vivia na periferia, pois falava dos escravizados, relacionando a condição do trabalho negro do passado com sua própria condição de trabalho na época, de ajudante de pedreiro em uma obra e que tudo isso acontece até hoje: *– Olha só, olha como é nossa vida na favela, e tals, a gente vive tudo amontado e não tem nada, eu posso falar na próxima aula o que eu entendi para classe, se você quiser, mas na boa não preciso ficar preenchendo isso, porque eu sei muito bem o que a letra tá me dizendo, é bem maior que tudo isso.*

A pesquisadora refletiu, respirou e disse que ele podia sim apresentar seu entendimento no começo do próximo encontro. Ele sorriu e disse: *– Aí sim, é disso que to falando, se tá ligada que eu manjo*¹⁶³, *ouço Rap e Funk em casa, vivo isso, tá ligada, né não!* A pesquisadora respondeu: *– Fechô*¹⁶⁴! *Então, no próximo encontro você fala o que entendeu da letra da música para a classe.*

Iniciamos a aula desse dia com os alunos acomodados em roda, na qual fizemos um retrospecto das aulas anteriores, recordando os instrumentos que haviam sido apresentados. Os estudantes se manifestaram comentando sobre o atabaque, *caxixi* e o *agogô*. Fizemos perguntas e um aluno lembrou que esses instrumentos são usados nos terreiros. Outros alunos também fizeram comentários sobre a relação entre o Candomblé e o uso dos instrumentos nos rituais.

Em seguida, propusemos aos jovens formarem dois grupos, um com instrumentos e outro de dança. Após produzirem várias batidas diferentes, dois alunos que estavam tocando quiseram ensinar alguns passos de dança aos colegas, inclusive a professora e a nós, pois também estávamos dançando. Para encerrar a aula, os alunos foram reunidos novamente em roda. Pedimos a eles que pensassem sobre os temas tratados nas aulas anteriores e não perdessem o foco sobre os temas relacionados às tradições culturais africanas, pois nossa próxima aula trataria destes temas.

3.14 OS MALÊS E A ÁRVORE DO ESQUECIMENTO

¹⁶² Sacar, gíria da periferia – “tipo *saca só*”: significa prestar atenção, “observar”, “vê se entende”.

¹⁶³ *Manjo* – gíria da rua- no sentido de entender.

¹⁶⁴ *Fechô* – gíria da rua- no sentido estar combinado.

Antes da aula, decidimos, conjuntamente, abordar o tema (Figura 45) que deu nome à Docência Compartilhada, centrada na obra de João José Reis, *Rebelião Escrava no Brasil: A História do Levante dos Malês em 1835* (2003).

Figura 45 – Aula introdutória: Revolta dos Malês

Fonte: a autora desta pesquisa

Achamos de suma importância tratar do assunto em sala de aula, de modo a contribuir para a ressignificação do currículo por meio da dança, do ritmo, da oralidade, da escrita e das culturas jovens, a força da resistência de um grupo de africanos que se rebelou na Bahia, em 1835. Analisamos em que medida a dança *breaking*, o *rap* e o *funk*, dialogaram com a disciplina Língua Portuguesa como abordagem de histórias negadas, por meio de vídeos, oralidade, escrita e discussões na construção e desconstrução de letras de rap e funk, junto aos alunos.

Nesse sentido, o contexto urbano dos africanos escravos no Brasil, bem como sua história de resistência e sua cultura, foram abordados em classe através de três pontos fundamentais enfocados no texto sobre a revolta: a comunicação, o segredo e o lúdico. Demos ênfase à religião e sua relação com a sonoridade dos tambores, em uma perspectiva de leitura do livro de Reis (2003) relacionada à palavra *macumba*.

A professora ficou surpresa com a história, pois nunca tinha ouvido falar do levante. Disponibilizamos a ela uma síntese do livro, pois demonstrou muito interesse sobre o tema.

Já em classe, durante a conversa, a educadora de dança comentou ter passado duas semanas em Recife, falando sobre uma visita que havia feito ao porto da cidade, admirando a grandiosidade dos navios. A professora não perdeu a oportunidade de relacionar esse assunto ao Navio Negreiro, introduzindo o tema, perguntando se já haviam ouvido falar desse assunto. Alguns alunos disseram que sim, que já haviam estudado sobre isso. Ela perguntou o que este navio transportava. – *Escravos!* – muitos comentaram. A professora acrescentou que esses escravos eram muito maltratados e por isso, se revoltaram. Um aluno respondeu:

– *É a Revolta dos Malês, eram os negros que eram inteligentes, mas que tinham que fingir que não eram inteligentes e eles davam este nome, de malês. E daí teve uma revolta.*

A professora comenta:

– *A gente não sabe tudo, estamos sempre aprendendo, não é porque sou negra que tenho que conhecer todas as histórias, eu não aprendi na escola e vou aprender aqui com vocês.*

Ela pergunta se mais alguém havia ouvido falar da revolta. O aluno responde:

– *A gente faz capoeira.*

Aproveitamos a discussão para comentar que a referida revolta havia sido engendrada por pessoas que supostamente não eram inteligentes. Essas pessoas eram trazidas para o Brasil como mercadorias e eram listados junto com cadeiras, cavalos e outros objetos, e desta forma, os colonizadores achavam que não eram dotados de inteligência. Para explicar esse pensamento da época, de considerar os africanos como coisas, falamos a eles sobre a Árvore do esquecimento. Explicamos aos alunos que esta árvore era considerada mágica e que os cativos eram obrigados a realizar um ritual, que consistia em dar voltas em torno dela (sete voltas para as mulheres e nove para os homens) e desta forma, teriam suas memórias apagadas, sendo embarcados nos navios negreiros com suas mentes vazias. Perguntamos aos jovens se achavam que o ritual da árvore apagava realmente suas memórias, ao voltarmos ao tema da revolta, enfatizando que quando os africanos tomaram Salvador em 1835, as autoridades baianas mudaram de ideia sobre a inteligência dos povos africanos escravizados.

Assim, aspectos importantes foram introduzidos para familiarizar os alunos o texto de João José Reis sobre a Revolta dos Malês. A professora iniciou, perguntando se sabiam algo sobre o assunto. Um aluno respondeu que se rebelaram por que estavam presos. A professora pergunta então: – *Quem eram os presos mencionados?* Vários respondem: – *Os escravos!* Outro jovem observou que eram escravos que sabia ler. As amas de leite também foram lembradas pela professora. Observamos para a classe, seguindo com a explanação, como este povo foi inteligente, no sentido de fazer uso deste pensamento que os senhores de engenho

tinham sobre sua capacidade intelectual em favor próprio. Cada vez que se encontravam para dançar, cantar e reverenciar seus ancestrais, também podiam traçar sua estratégia para o levante. Faziam isso porque os brancos não davam muita importância para suas manifestações culturais, de forma que não sabiam direito o que acontecia quando os escravos se reuniam. As autoridades baianas do século XIX chamavam esses encontros de “ajuntamentos”, informamos aos alunos. A dinâmica dessas manifestações era mantida, desta forma, em segredo. Um aluno menciona Exú, o *orixá* mensageiro, que já tinha aprendido num filme sobre a capoeira chamado Besouro. Outra aluna disse que também tinha visto o filme e comentou que adorou. A aluna propôs assistir ao filme, novamente, na escola. A professora disse ser uma possibilidade, mas que as aulas até o final do ano iriam girar em torno da produção textual¹⁶⁵ sobre temas escolhidos. Ela pergunta – “*Qual grupo escolheu o tema ‘gravidez na adolescência’?*” Na verdade, dois grupos escolheram esse tema.

A escolha do tema, segundo a professora foi orientada pela rede e deveria estar relacionada com situações problema que jovens identificassem em proximidade a eles, explicando-nos que integrantes de dois grupos, na classe, têm uma amiga em comum que está grávida, daí a causa da escolha. O terceiro grupo escolheu o tema ‘drogas na adolescência’, situação problema muito próxima a todos os jovens da região. Voltamos ao filme, o qual retrata a história de um capoeirista em 1924, que viveu no recôncavo baiano. O mesmo jovem relata que no filme há a manifestação de duas entidades, um *orixá*, Exú, que traz a mensagem e outra, o seu mestre ancestralizado, nos rituais do candomblé. Ele quer saber se o mestre do filme virou *orixá*. Explicamos que há dois tipos de manifestação espiritual nas religiões de matriz africana: os *orixás* fazem parte da mitologia e os ancestrais são ascendentes que faleceram e continuam a orientar os vivos. Quer saber se são espíritos. Dissemos se tratar de entidades que se manifestavam. Ele então comenta que no filme o quilombo era usado para o refúgio dos escravizados fugitivos. Observamos que os quilombos ficavam localizados nas matas do entorno, ressaltando a forte ligação das religiões de matriz africana com a natureza, mas a revolta engendrada pelos malês foi urbana.

A professora volta às amas de leite para falar um pouco sobre gravidez e escravidão, explicando aos alunos o termo ‘mulato’, referindo-se à raça. Pede que relembrem isto, que já foi estudado, era a mistura de branco com negro. E que, muitas vezes, eram filhos dos próprios senhores de engenho, que abusavam de suas escravas, fazendo uma relação com adolescentes, que também sofrem este tipo de violência e engravidando em decorrência desta

¹⁶⁵Dentro do programa da série, os alunos ao final da série em questão teriam que apresentar um Trabalho Colaborativo de Autoria (TCA).

violência. Ela pediu, que considerassem a inversão dos papéis, na relação homem/mulher, explicando que muitos homens negros foram desejados e perseguidos pelas senhoras e, caso não cedessem aos seus caprichos, eram ‘infernizados’ até cederem.

3.15 VICISSITUDES AMPLIFICADAS

Tivemos, a partir desse ponto do trabalho, um hiato de quatro aulas, em decorrência da ausência da professora, envolvida em conselhos de classe e cursos oferecidos pela rede, além de feriados que coincidiram com o dia de nossas atividades.

Estivemos na escola em um desses dias e assistimos a uma apresentação teatral de uma outra classe. Nessa ocasião, tivemos a oportunidade de observar o nível elevado de ruído no pátio, ao presenciar a organização dos outros alunos para assistir à apresentação. Além do uso de um microfone num volume muito alto, num ambiente fechado, a voz também era elevada. Consideramos o grande volume de som advindo das caixas acústicas um contras senso, pois, ao pedir silêncio e ordem por parte dos alunos, estavam utilizando mais som, abafando o vozerio produzido pelas crianças, justificado pela animação com a atividade diferenciada na escola, o que provocou mais barulho e agitação. As músicas selecionadas para a trilha sonora da peça foram reproduzidas em volume muito alto também, mas as vozes dos alunos, ao falar o texto, eram quase inaudível, sem amplificação. Tinham que competir com a música tocada pela aparelhagem de som apenas com suas vozes.

No encontro da semana seguinte, a coordenadora conversou conosco antes da aula sobre a organização de uma apresentação do projeto para pais e comunidade. Cogitamos, junto com a professora, a possibilidade de fazer um trabalho sobre o frevo, dança praticada em sala, e o movimento *Mangue Beat*. Já em sala, ambas conversam com os jovens sobre a apresentação, retomando a ideia que fora sugerida por nós como temática do TCA, pela linguagem, descartada por não estar alinhada às orientações da rede, ou seja, não representar uma “situação problema” do cotidiano dos alunos. Mas nesta nova proposta de trabalho, o estudo da produção artística de Chico Science pareceu interessante. Os jovens concordaram. O enfoque sugerido foi a relação da expressão artística do Nação Zumbi, em suas várias linguagens, com as origens negras, fazendo uma pequena mostra do que aprenderam durante o ano com a participação no projeto.

A professora sugeriu a dois dos alunos, com muita facilidade para rimar e escrever letras, que fizessem uma música. Os dois se animaram. Nossa sugestão foi que apresentassem

os instrumentos, como fizeram para a classe¹⁶⁶. Conversando com a classe, a professora enfatizou que durante o ano, praticamente todas as atividades foram propostas por ela ou pelas educadoras artísticas e que, na elaboração desta apresentação, gostaria de ver alguma iniciativa por parte destes, provocando sua autonomia para criar. Ambas mencionamos o pouco tempo que restava até a data marcada pela coordenação da escola e que gostaríamos de vê-los sugerindo o formato da mostra, munindo-os de autonomia. A professora observou que na semana seguinte não haveria aula, dizendo que poderiam pensar sobre o assunto, naquele período, e realizar uma pesquisa sobre o tema nos próximos quinze dias. A coordenadora entrou então, na classe, e participou da roda de discussão, contribuindo com suas impressões sobre as atividades. Ela queria saber deles como estavam as atividades do projeto. Observamos que estávamos, naquele exato momento, falando sobre como os alunos poderiam mostrar o que aprenderam sobre música, dança e cultura africana. A coordenadora disse que no segundo semestre percebeu uma desaceleração das atividades dos jovens do 8º A, lembrando que estávamos chegando ao final do segundo ano do projeto com a classe e que estava ali para convocar a autonomia dos jovens, diante do interesse da proposta de docência compartilhada expresso por outros professores e obviamente, com outras turmas. Comentamos com ela o que estivemos conversando, relatando o que combinamos para as próximas aulas. Ao final da aula, coordenadora, professora e pesquisadora propuseram aos alunos um improviso.

Um aluno levantou-se, desafiando um colega para uma roda de improviso, que não quis participar. Outro sugeriu então que cantassem um *funk*. Tratava-se de um *funk* do MC Livinho, Oliver Decesary Santos, cantor brasileiro de uma nova vertente do funk, chamado *funk* ousadia. O jovem MC iniciou sua carreira com nove anos, cantando em festas de família, o que nos sugeriu uma identificação dos alunos, pela idade em que começou a compor, como pela curiosidade com assuntos relativos à sexualidade. A temática do MC Livinho gira em torno de relações amorosas na fase da adolescência, seus conflitos, desencontros, dúvidas e descobertas. Eu estava ao lado do aluno que cantava, percebendo uma estratégia utilizada pelos alunos na escola. Quando começou a música, batia palmas e cantava sozinho, cercado pelos colegas, que dançavam animadamente. Não é o caso aqui interpretar o conteúdo da letra, mas evidenciar que num determinado trecho, todos batem palmas muito forte para encobrir o canto e dificultar a compreensão das palavras. O importante foi constatar a forma utilizada pelos alunos, na roda de *funk*, que ali se formou.

¹⁶⁶ Eram os jovens que realizaram a apresentação do tambor em uma das aulas anteriores.

Como observado no decorrer deste trabalho, há músicas apreciadas pelos jovens que não são consideradas apropriadas para a sala de aula por alguns professores, por tratarem de temas “vexatórios”. Estes temas, porém, são de grande interesse na adolescência, fase em que se encontram os alunos do 8º A. Nos interessa enfatizar o modo como os alunos se expressaram com o tema que estivemos abordando nas aulas, o segredo, um dos elementos principais presentes nas manifestações artísticas de caráter polissêmico das rodas dos africanos escravizados, que burlavam as proibições que lhes eram impostas. Nesse dia, os jovens realizaram um “ajuntamento” na sala de aula, fazendo uso de uma das estratégias de seus antepassados.

3.16 CHICO SCIENCE PARA DOIS

No encontro seguinte, chegamos à escola junto com a professora, que sugeriu a utilização da sala de vídeo para ouvirmos algumas músicas de Chico Science. A docente organizou a proposta, dizendo que iria para a sala preparar o registro de aula com os jovens e esperaria que fossemos buscá-los, depois de preparar a aparelhagem de som. Abrimos a sala, ligamos a aparelhagem de som, testamos e fomos ao encontro deles, como combinado. A cinegrafista do projeto aguardou ali. Ao aproximar-nos da sala, ouvimos a voz da professora do corredor, alterada. Batemos e percebemos um clima tenso quando entramos no ambiente. A professora parecia muito aborrecida. Pensamos não ser o momento para falar do motivo de sua contrariedade. Informamos à professora que estava tudo pronto para irmos ouvir as músicas. Ela se voltou para a classe e perguntou se fizeram a pesquisa. Muitos disseram que não. Ela comentou, diante das respostas, sobre a falta de interesse por parte deles, que tiveram quinze dias para fazer a tarefa e não dedicaram nenhum tempo para o que ela havia solicitado. Uma aluna disse que fez, mas não imprimiu o trabalho e que o texto estava no seu celular. A docente falou com a classe, expressando sua decepção, lembrando novamente que o tempo era curto. Voltou-se para nós, comentando achar melhor que a classe não participasse da mostra e que achava melhor também, naquele momento, permanecerem na sala e ter a aula de português de sempre, suspendendo a proposta do projeto para o dia em questão. Acatamos a decisão da professora, pensando não colocar sua autoridade em dúvida diante dos alunos. A aluna que fizera a tarefa expressou seu descontentamento, dizendo ter feito o trabalho e que não era justo não ter a aula do projeto.

Essa atitude lembrou-nos o mesmo descontentamento presente no desabafo de um dos alunos da classe, relatado em uma das aulas descritas anteriormente. Esse assunto me levou a

pensar na configuração da sala e no modo como os alunos estavam distribuídos nas turmas, sem levar em conta as diversas formas possíveis para o aprendizado, como também não foram considerados os diferentes interesses dos jovens, atravessados pela dinâmica da classe como um todo. Além disso, observamos um aluno acomodado em duas cadeiras no fundo da sala, dormindo. Lembramos da conversa desse aluno com a educadora de dança, que lhe dissera estar trabalhando como ajudante de pedreiro por uns tempos.

Essas observações levaram-nos a refletir sobre a tensão na sala de aula. Essas realidades em choque, tanto da parte dos alunos, por sua condição de vida, como da parte da professora, por pensar que sua dedicação era em vão, como demonstrou naquele momento. Ao ouvir a queixa da aluna, que a professora considerou válida, voltou-se novamente para a classe perguntando quem havia feito a tarefa. Outro aluno levantou a mão. A professora perguntou sobre a letra, dirigindo-se aos dois alunos encarregados, que disseram não ter feito a composição. Ela reforçou a possibilidade de a classe não participar do evento, decidindo não ser justo com os alunos que se dedicaram ficar sem a aula de música, dando permissão a eles para sair da sala conosco. Um aluno, no fundo da sala, ao perceber que os dois colegas sairiam para a aula do projeto, tentou argumentar com a professora, dizendo que não estava presente no dia em que a professora pediu o trabalho. Ela respondeu conhecer bem esse argumento, que faz parte de uma das muitas justificativas para não realizar as lições que ela solicitava em classe, usando o termo “estratégia”.

Encerrando o assunto, disse para continuarem a lição que estavam fazendo antes de entrarmos na sala. Foram, assim, apenas os três para o segundo andar. Subimos a escada em silêncio. A cinegrafista se espantou ao nos ver: *-Ué! Cadê todo mundo?* – explicamos que a professora estava desgostosa com a turma, que não sabíamos o que havia acontecido e, dessa maneira, apenas dois alunos participariam da atividade de apreciação musical.

Depois que os alunos se sentaram, perguntamos o que tinham a dizer sobre o assunto, baseados na pesquisa que fizeram. Os dois alunos não leram o texto. Sugerimos fazer a leitura dos textos pesquisados, de modo que cada um lesse um parágrafo. De maneira inusitada, estávamos realizando o objetivo da docência compartilhada, com esses dois alunos: a ênfase na leitura. A aluna leu o texto com facilidade e ajudou o colega, que demonstrou mais dificuldade, mas se empenhou e leu sua parte até o fim. Ouvimos as duas primeiras faixas do CD *AFROCIBERDÉLIA*. A aluna não entendia as palavras o que o cantor dizia. Perguntamos a ela se queria ler a letra no encarte do CD. Ela concordou. Repetimos a escuta da mesma faixa e desta vez, além de entenderem as palavras, perceberam mais elementos. Falamos da importância da repetição, que a cada vez que ouvissem, perceberiam mais e mais, que esta era

uma forma de estudar, repetir, ler e ler de novo, ouvir muitas vezes. O jovem percebeu a marcação do tambor, a batida pesada e grave das alfaías. A jovem ouviu a linha melódica tocada pelos metais (trompete, trombone).

Encerramos a aula e conduzimos os dois jovens de volta à sala de aula, dizendo à professora que poderíamos fazer cópias daquele texto pesquisado e entregar a todos os jovens, para realizarem a leitura juntos, na aula seguinte. Ela concordou. Mas observou, ainda contrariada, que novamente partiria de nós, educadoras, a iniciativa e a pesquisa pronta para a maioria dos alunos, que não se interessaram em fazê-la eles mesmos.

Esse dia na escola despertou nossa atenção para a descontinuidade das atividades num sentido mais amplo. A mesma sequência de interrupções que observamos nas aulas anteriores, se apresenta também no calendário. A descontinuidade está intimamente ligada à dinâmica da escola. Uma possível explicação para arrefecimento do interesse dos alunos.

O último dia em que estive na escola despertou minha atenção para a descontinuidade das atividades num sentido mais amplo. A mesma sequência de interrupções que observamos nas aulas, no primeiro semestre, se apresentou no calendário. A descontinuidade estava intimamente ligada à dinâmica da escola. Uma possível explicação para arrefecimento do interesse dos alunos.

Em nossa última entrada em sala, no ano, fomos nos despedir da turma. Como havia sido solicitado pela coordenação uma mostra do trabalho desenvolvido em docência compartilhada, pretendíamos organizar a apresentação dos jovens.

Ao chegarmos à sala de aula, os alunos estavam reunidos produzindo o TCA, sob a orientação da professora. Devido aos acontecimentos da aula anterior, fizemos uma reflexão crítica das ações de rotina e dos rituais que acontecem no cotidiano escolar, para compreender os motivos pelos quais os jovens, muitas vezes, se desinteressam pelo universo escolar e em decorrência deste desinteresse, são tratados como “alunos problema” pelos professores.

Mesmo com toda a agitação dos alunos, o TCA estava sendo produzido pela classe. Os jovens evoluíram muito em relação ao primeiro ano de envolvimento com a nossa pesquisa. Mas hoje havia um mal-estar entre a professora e alguns alunos, que se desentenderam em algumas ocasiões ao longo no ano letivo.

Por isso, quando entramos na sala, a educadora de dança resolveu conversar com os alunos, como uma pessoa muito próxima do cotidiano da escola pública, uma vez que também havia sido aluna de uma escola da rede, perguntando se tinham interesse em participar da apresentação. Alguns alunos já haviam comunicado que não poderiam ir.

Em breve conversa com os alunos, eles concluíram que não seria possível para todos comparecerem, mas um grupo menor poderia representar a classe. Assim, levamos os instrumentos para que os alunos pudessem ensaiar. O grupo dos jovens que participariam foi dividido entre os que iriam tocar, dançar, cantar, não sendo estas atribuições fixas, com aberturas para revezamentos.

Combinamos também que iríamos dar suporte nos ensaios, mas não estaríamos em cena, porque quem teria que protagonizar a cena eram eles, uma vez que já haviam desenvolvido autonomia para a atuação. Com o som dos instrumentos tocados pelos jovens, o ambiente foi se transformando em um espaço de expressão. Os alunos que iriam dançar pediram algumas batidas aos colegas nos instrumentos. Eles realmente se envolveram.

Mas ainda que estivessem todos tentando dar o melhor de si, o mal-estar no grupo era nítido. Alguns alunos estavam bravos e a professora chateada com eles. Esse tipo de situação, este mal-estar entre alunos e professores é que deve ser observado e levado em conta ao criar estratégias, para solucionar a falta de comunicação e conclusões precipitadas, sobre a real motivação dos jovens ao apresentarem comportamentos considerados “inadequados” nas escolas.

O final de ano é sempre cansativo para todos. Os alunos sentiram a pressão, estavam sendo obrigados a concluir o TCA. De nossa parte, sentíamos que havia faltado tempo para um envolvimento mais profundo com os alunos e tempo para conversar mais com a professora. Dentro do universo escolar, existe um complexo de ações avaliativas que envolve a todos e o tempo que passamos com a classe não nos forneceu espaço suficiente para o aprofundamento do vínculo, diante do volume de obrigações a serem cumpridas na escola por professores e alunos. Esperamos que esse trabalho sirva de reflexão a todos que dele fizeram parte e desta forma, possa inspirar futuras reflexões, em toda a rede. Agradecemos o acolhimento, a paciência e a dedicação da professora e dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa vislumbrou a possibilidade de desenvolver uma escuta da "performance musical" do jovem negro dentro da escola, de modo a promover uma troca significativa de experiências entre alunos, professores e educadoras pela via musical e pela dança. A docência compartilhada revelou-nos a potencialidade da musicalidade negra, presente no que designamos como afro-memória corpórea dos alunos, particularmente entre os jovens afrodescendentes, para alguns dos quais a consciência cultural não era motivo de dúvida, fazendo ressurgir experiências acústicas notáveis, aos meus olhos e ouvidos.

Encontrei uma multiplicidade de fatores que têm sido negligenciados, quando se trata da aceitação das culturas negras e das culturas juvenis urbanas na escola, resultando, muitas vezes, em atitudes de repúdio em relação às mesmas, por parte de professores, muitos deles, mergulhados em um tipo de regime de moralidade dominante e crenças pessoais, historicamente construídas. Tornou-se evidente, também, que minha própria formação musical estava muito distante do elemento dionisíaco das culturas de matriz africana, o que me fez repensar todo o meu percurso para que fosse possível me aproximar dos interesses musicais dos alunos. Porém, justamente o meu percurso no campo da música de concerto foi tomado como modelo e como estratégia de resistência à entrada da música negra em sala de aula nas primeiras docências compartilhadas.

Muitas das ideias veiculadas pelos educadores reverberavam, segundo o nosso entendimento, o movimento histórico ocidental com fins colonizadores, de acordo com os quais a música foi utilizada como veículo civilizatório, muitas vezes, acompanhados de doutrinação disciplinar, com base na separação entre o corpo e a mente e no recalque do ritmo- ao privilegiar a imobilidade e uma ideia de fruição estética baseada na racionalidade.

Outro ponto importante foi observar que o papel reservado às atividades artísticas nas escolas públicas restringia-se invariavelmente à apresentação de um "produto" no final do semestre. Esta expectativa acabava determinando um período fixo para os processos criativos em arte, muito semelhante ao ensino tradicional da música, que sempre se pautou na doutrinação dos corpos dos jovens e na desvalorização da cultura afro-indígena, trazida por eles. O gesto e a escuta associados ao ritmo percussivo remeteram-nos à ancestralidade africana e foram fundamentais para o desenvolvimento das ações em sala de aula. Desse modo, os alunos ressignificaram seus corpos e mentes, ao ter acesso a diversas experiências musicais e de dança livres de preconceitos sobre as religiões de matriz africana.

Ao longo de nosso trabalho, identificamos que se desconsidera tanto o potencial educativo das culturas juvenis urbanas no espaço escolar, quanto a tradição negra expressa em práticas quotidianas musicais e corporais, provenientes de vivências na família e na comunidade dos alunos. Assim, as situações relatadas, relacionadas às formas de escuta no cotidiano das duas instituições escolares, reverberaram em meus ouvidos com uma frequência diferente, obrigando-me a ampliar minha percepção auditiva para outro tipo de paisagem sonora, que permanecia oculta na cultura escolar, mas que se manifestava por meio de enunciados difusos, frases veladas, silêncios, acompanhado de certo desconforto.

Ao romper com uma escuta rotinizada, nós, educadoras artísticas de música e de dança, provocamos fissuras/rupturas num quotidiano marcado pela ocidentalização da cultura, tornando-se possível fazer emergir sentidos não esperados. Entre eles, a memória da ancestralidade negada. A emergência de memórias culturais negras nas experiências com os alunos provocaram incômodos e suscitaram discussões a respeito de uma tendência do quotidiano perpetuado na escola, no qual prevalece uma visão eurocêntrica da cultura, veiculada tanto pela mídia, quanto pela própria escola e até mesmo pelas crenças de alguns professores.

Aos poucos, meu entendimento da escuta estendeu-se para outras dimensões - do outro, do grupo e dos contextos - inspiradas pelas leituras psicanalíticas do cotidiano. Ao exercitar a atenção e a escuta flutuante, dirigi-me, não apenas à sonoridade ambiente, mas também às contradições da alma humana. Esta convergência de leituras de diferentes campos do conhecimento, entrecruzadas com nossas experiências em sala de aula demonstraram, no decorrer desta dissertação, despertou-me para a profusão de sentidos que emanavam das experiências culturais e/ou estereótipos relativos à cultura negra. Observei que, por meio dessa escuta flutuante sugerida pela psicanálise aliada à acuidade auditiva musical, estaria apta a identificar preconceitos velados que reverberavam em uníssono no imaginário escolar, revelados por uma locução verbal, genérica e pejorativa, comum no ambiente escolar - ou seja, a macumba.

A relação estabelecida por alguns alunos e professores entre o tambor africano e o termo genérico *macumba*, observada em diversos momentos durante a pesquisa de campo, também se manifestou sob a forma de comentários - o que me levou à constatação de que não seria possível abordar a música negra na escola sem que se tocasse na questão da religiosidade de origem africana.

Todo esse conjunto de fatores me fez compreender a dimensão política da pesquisa na escola e a capacidade de transformação propiciada pela abordagem da cultura africana,

explorando a dubiedade de sentidos atribuída ao próprio termo “macumba”, mesmo quando este assumia conotações depreciativas. Com o objetivo de evidenciar esta dubiedade de sentidos, recorria instrumentos de origem africana para realizar improvisações livres, motivando os estudantes a tocar de modo mais livre tais instrumentos, ao mesmo tempo que criávamos situações polêmicas, sobretudo em relação ao termo macumba utilizado para se referir aos tambores e a toda manifestação da cultura de matriz africana. Assim, foi possível desconstruir particularmente a atribuição de sentidos pejorativos às diversas manifestações musicais e culturais afro-brasileiras que têm o tambor africano como elemento central.

Construí, em parceria com a educadora de dança, uma forma de enfrentar este cotidiano escolar que contemplasse, por um lado, a valorização da cultura dos alunos e, por outro, que estivesse próximo de minha formação como musicista e, a partir desta proximidade, me fornecesse elementos para pensar em uma fundamentação teórica que fosse adequada para orientar ações efetivas de transformação na paisagem sonora do cotidiano escolar. Assim, conforme escutávamos alguns enunciados entre alunos e professores a propósito dos instrumentos e culturas de matriz afro-brasileira, os acolhíamos em nossas mentes e corpos, enquanto artistas e pesquisadoras, as ressonâncias das sonoridades negadas pela cultura escolar, o que acabou nos orientando para uma conversa com os professores parceiros e alunos de modo a pensar conjuntamente nossas ações, muitas delas improvisadas, mas que foram essenciais para o desenvolvimento de nossas ações.

A musicalidade dos jovens alunos afrodescendentes encontrava-se submetida a esse campo multifacetado, em que se misturavam as culturas, a subjetividade de cada um e sua conexão mais ou menos próxima com o campo musical. Colocou-se em questão o próprio conceito de música, ao analisarmos os ruídos no rap e em outras produções musicais das culturas juvenis urbanas. O trabalho de escuta desenvolvido com os alunos englobou também as sonoridades diárias não percebidas, provocando rupturas num cotidiano massificado, marcado por um padrão rígido e hierárquico, suscitando sentidos não esperados, que foram assumidos como base para a tarefa de transformar o currículo.

Todas as questões acima expostas estabeleceram a prototeoria do tambor na escola. Fez parte desta prototeoria, igualmente, o testemunho auditivo de nosso jovem aluno que nos apresentou uma vivência significativa com seu pai antigo, narrativa que nos levou a concluir que o testemunho auditivo, relacionado à cultura negra, não se refere apenas ao passado, mas que pode emergir no presente com igual força quando eliciada pela rememoração involuntária. Esse testemunho se dá também como extensão da cultura no tempo e desse modo, mantém-se vivo. A relação com o instrumento nas culturas negras ultrapassam as

categorias de análise da cultura ocidental, uma vez que estas não se adequam à complexidade envolvida no ato de tocar um instrumento – no caso, o tambor.

A sensibilização de professores depende de um trabalho de conscientização a longo prazo para estas questões, uma vez que a formação ocidental está ainda muito impregnada em nossa formação, relegando às vivências negras, no ambiente escolar, um status marginal, análogo às práticas dos escravizados. Depreendemos, assim, outra importante questão a ser priorizada em nossa abordagem em sala de aula, que não se pautasse por padrões rígidos ou pré-concebidos, mas que proporcionasse aos jovens a oportunidade de experimentar formas de expressão diferentes na escola de maneira mais livre, afinadas com sua herança cultural.

O Hiphopnagô fez com que a sonoridade do tambor e sua relação direta com a macumba ocupasse o centro da discussão, provocando uma espécie de reversão dialética do sentido depreciativo atribuído às manifestações estéticas africanas nas atividades desenvolvidas em sala, ao estabelecermos relações com a dimensão política presente na história de resistência do povo negro. Reis (2003) nos fez reconhecer a dimensão política da música negra, com base na análise realizada pelo autor do papel da sonoridade africana nas rebeliões ao longo do século XIX contra o sistema escravocrata. As manifestações que surgem desta musicalidade eram classificadas como irrelevantes sendo usualmente desqualificadas, como algo reles, chulo, entre tantos outros adjetivos acumulados ao longo da história brasileira. Encontramos, na escola, posturas semelhantes perante o *rap* e o *funk*. Ao fazer soar os tambores na unidade escolar, percebemos um possível som proscrito, evidenciado pelo preconceito direcionado à macumba. Como nos ensinou Schafer (2011), ao convertermos um som em um som proscrito, reconhecemos seu valor e poder, valores tais que encontramos nos descendentes desses africanos, em memórias remotas das tradições que as mentes livres dos jovens mantiveram vivas. O som proscrito do tambor na escola teve e ainda tem enorme ressonância simbólica, ao carregar consigo significados semelhantes aos identificados por Reis, quando este associa aos tambores africanos e aos batuques um tipo diferente de rebelião, cuja sonoridade comunicava "que os africanos e seus descendentes não deixariam escravizar suas mentes" (REIS, 2003, p. 542). Deparamo-nos com este instrumento poderoso - o tambor - e pudemos vislumbrar sua simbologia para os povos africanos escravizados e seus descendentes, conferindo-lhe o lugar central que ocupou nas manifestações tradicionais e sua representação contemporânea, presente nos ritmos da juventude afrodescendente, nas batidas do *rap* e do *funk* em volumes aumentados e amplificados nas caixas de som.

Por fim, ao trabalharmos em classe a partir da realidade dos jovens, a saber, suas relações com as culturas juvenis urbanas e com a tradição cultural africana, tomamos como base aquilo que os representa, conferindo legitimidade e reconhecimento a estes sujeitos por meio da escuta flutuante, de cunho musical e subjetivo.

REFERÊNCIAS

- ALENCASTRO, L. F. O cotidiano da morte no Brasil oitocentista. In: NOVAES, F. A.; ALENCASTRO, L. F. de, (orgs.) **História da vida privada no Brasil 2 Império: a corte e a modernidade nacional**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- AMARAL, M.G.T.; FERREIRA, T.L. **A primavera juvenil no Brasil e no mundo: o “senso de possibilidade” e o sentido da “pós-história” em jogo no aprofundamento do sentido da democracia**. 2014. Ponta Grossa, **Publicatio UEPG**; Ciências Sociais Aplicadas, v. 22, , 2014, p. 215-228.
- AMARAL, M. G. T. **O que o rap diz e a escola contradiz: um estudo sobre a arte de rua e a formação da juventude na periferia de São Paulo**. São Paulo: Ed. Alameda, 2016.
- ANDRADE, M. **Aspectos da Música Brasileira**. São Paulo: Martins Editora, 1965.
- ARAÚJO, P. C. **Entre ataques e atabaques: intolerância religiosa e racismo nas escolas**. São Paulo: Arché Editora, 2017.
- BAIA, S. F. **Música popular e historiografia: considerações sobre métodos**. In: GARCIA, T. C.; TOMÁS, L. (orgs.). **Música e política: um olhar transdisciplinar**. São Paulo: Alameda, 2013. p. 97-125.
- BARTHES, R. **O óbvio e o obtuso: ensaios críticos III**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.
- BRASIL. **Lei 10.639/2003**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.
- CAPUTO, S. G. **Educação nos terreiros e como a escola se relaciona com as crianças do candomblé**. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.
- CASCUDO, L. C. **Antologia do Folclore Brasileiro**. 5.ed. São Paulo. Editora Global, 2001.
- CASTAGNA, P. Música na América portuguesa. In: MORAES, J. G. V.; SALIBA, E. T. (orgs.). **História e música no Brasil**. São Paulo: Alameda Casa Editorial, 2010, p. 35-76.
- CHALHOUB, S. **Visões de liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na corte**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- CUNHA, P. F. A. **Capoeiras e valentões na história de São Paulo (1830-1930)**. São Paulo: Editora Alameda, 2013.
- DEBRET, J. B. Enterrement d'une femme nègre. Instituto de Estudos da Universidade de São Paulo, Impressos, Vol. III(3.107).
- DIAS, P. Comunidades do Tambor. In: **VVAA. Textos do Brasil**. Brasília: Ministério das Relações Exteriores, 2004. n. 11.

DUARTE, M. J. F. **A música e a construção do conhecimento histórico em aula.** 2011. 170 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

FONTEIRADA, M. T. O. **Música e meio ambiente:** a ecologia sonora. São Paulo: Irmãos Vitale, 2004.

_____. **De tramas e fios:** um ensaio sobre música e educação. 2. ed. São Paulo: UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

FLUSSER, V. **Fenomenologia do brasileiro:** em busca de um novo homem. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 1998.

GILROY, P. **O atlântico negro:** modernidade e dupla consciência. Tradução de Cid Knipel Moreira; São Paulo: Editora 34; Rio de Janeiro: Universidade Candido Mendes, Centro de estudos Afro-asiáticos, 2001.

GUERREIRO, G. **A trama dos tambores:** a música afro-pop de Salvador. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2000.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva.** São Paulo: Centauro, 2006.

HAMPATÉ BÂ, H. A tradição viva. In: KI-ZERBO, J. (org.). **História Geral da África I.** Metodologia e pré-história da África. São Paulo: Editora Ática/UNESCO, 1980, p.161-218.

HERRMANN, F. **Introdução à Teoria dos Campos.** 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

ISAAC, A.; MARTIN, E. (orgs.). **Dicionário de música.** Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1985.

LEITE, F. **A questão ancestral:** África negra. São Paulo: Palas Athena; Casa das Áfricas, 2008.

LOPES, N. **Enciclopédia Brasileira da Diáspora Africana.** São Paulo: Selo Negro, 2004.

MACHADO, D. Inércia, inocência ou negação? A linguagem musical como desafio epistemológico da musicologia histórica brasileira. In: GARCIA, T. C.; TOMÁS, L. (orgs.). **Música e política:** um olhar transdisciplinar. São Paulo: Alameda, 2013. p. 127-154.

MACHADO, C. Batuque: mediadores culturais do final do século XIX. In: MORAES, J. G. V.; SALIBA, Elias Thomé (orgs.). **História e música no Brasil.** São Paulo: Alameda, 2010, p.119-160.

MADUREIRA, J. R. **Émile Jaques-Dalcroze sobre a experiência poética da Rítmica:** uma exposição em nove quadros inacabados. 2008. 190 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

MONTEIRO, M. **A construção do gosto:** música e sociedade na corte do Rio de Janeiro-1808-1821. São Paulo: Ateliê Editorial, 2008.

MORAES, J. G. V.; SALIBA, E. T. O historiador, o luthier e a música. In: _____ (Orgs.). **História e música no Brasil**. São Paulo: Alameda Casa Editorial 2010, p.9-32

MUKUNA, K. **Contribuição bantu na música popular brasileira**. São Paulo: Global Editora, 1978.

MUNANGA, K. (Org) **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

PICCHIA, J. M. M.; ROCHA, R. A.; PEREIRA, D. P. Émile Jaques-Dalcroze: fundamentos da rítmica e suas contribuições para a educação musical. **Revista Modus**, Belo Horizonte, n 12, p. 73-88, mai. 2013.

PRANDI, R. **Mitologia dos Orixás**. São Paulo, Companhia das Letras, 2001.

_____. De africano a afro-brasileiro: etnia, identidade, religião. **Revista USP**, São Paulo, n. 46, p. 52-65, jun./ago. 2000.

PRINS, G. História Oral. In: BURKE, P. (org). **A escrita da história: novas perspectivas**. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora Unesp, 2011. p.165-201.

Processo FAPESP 2015/50120-8. **O ancestral e o contemporâneo nas escolas: reconhecimento e afirmação de histórias e culturas afro-brasileiras**.

Processo FAPESP 2010/52002-9. **Rappers, os novos mensageiros urbanos na periferia de São Paulo: a contestação-estético musical que emancipa e educa**.

REIS, J. J. **Rebelião Escrava no Brasil: A História do Levante dos Malês em 1835**. RJ, Companhia das Letras, 2003.

RUGENDAS, J. M. **Viagem pitoresca através do Brasil**. 8. ed. Tradução de Sérgio Milliet. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1979 [1ª ed. em alemão e francês, 1835], prancha 98.

SCHAFER, R. M. **O ouvido Pensante**. Tradução de Marisa Trench de Oliveira Fonterrada. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1991.

_____. **A afinação do mundo: uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora**. 2. ed. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 2011.

SEKEFF, M. L. **Da música, seus usos e recursos**. 2.ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

SILVA, A. C. **A enxada e a lança: a África antes dos portugueses**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

SODRÊ, L. R. D. A. **Música africana na sala de aula: cantando, tocando e dançando nossas raízes negras**. São Paulo: Duna Duetto, 2010.

SOUZA, A. L. S. **Letramentos da reexistência**: poesia, grafite, música, dança: HIP-HOP. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SOUZA, M. M. História, mito e identidade nas festas de reis negros no Brasil – Séculos XVIII e XIX. In: JANCSÓ, I.; KANTOR, Í. (Orgs.). **Festa, cultura e sociabilidade na América portuguesa**. v. I. São Paulo: Hucitec: Editora da Universidade de São Paulo: Fapesp: Imprensa Oficial, 2001.

SQUEFF, E. Reflexões sobre um mesmo tema. In: SQUEFF, E.; WISNIK, J. M. **Música: o nacional e o popular na cultura brasileira**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

STAUMANN, Patrick (org.). **Rio de Janeiro: Cidade Mestiça**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

TAVARES, J. C. Pensar a diáspora africana. In: TRINDADE, A. L. (org.). **Africanidades Brasileiras e educação** [livro eletrônico]: Salto para o Futuro. Rio de Janeiro: ACERP; Brasília: TV Escola. 2013

Disponível em:

<http://salto.acerp.org.br/saltotvescola/imagens/livros/livro_africanidades_brasileiras_educacao.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2015.

THIOLLENT, M. J. M. **Crítica Metodológica, investigação social e enquete operária**. 2. ed. São Paulo: Editora Polis, 1981.

TINHORÃO, J. R. **A música popular que surge na era da Revolução**. São Paulo: Editora 34, 2009.

TROTTA, F. C. O funk no Brasil contemporâneo: uma música que incomoda. **Latin American Research Review**. Ponta Grossa, v. 51, n. 4, p. 86-87, 2016.

VARGAS, H. **Hibridismos musicais em Chico Science & Nação Zumbi**. Cotia: Ateliê Editorial, 2007.

Discografia e Filmografia

Afrociberdélia. Chico Science e Nação Zumbi. **Cidadão do mundo**. Faixa 2, Chaos/Sony Music, 1996. CD-ROM.

Afrociberdélia. Chico Science e Nação Zumbi. **Etnia**. Faixa 3, Chaos/Sony Music, 1996.

AGEPÊ . LP Cultura Popular (1990), **Bença Nego**, de Márcio Proença e Paulo César Pinheiro, do LP Cultura Popular, Polygram-842 211-1, Faixa 2. Disponível em: <<http://cliquemusic.uol.com.br/discos/ver/agepe/cultura-popular>>. Acesso em: 13 mar. 2018.

BESOURO. Direção: João Daniel Tikhomiroff. Produção: Fernando Souza Dias, João Daniel Tikhomiroff, Vicente Amorim. Brasil: Buena Vista Home Entertainment, 2009. 95 min.

Canções de brincar. Palavra Cantada. **Pomar**. Faixa 11. Selo Palavra Cantada, 1996.

Canções curiosas. Palavra Cantada. **África**. Faixa 15. Selo Palavra Cantada, 1998.

Grupo Balaio. **...pra corda, canto e tambor**. Estúdios Inside Áudio e Mídia, 2009. Faixa 4, Moçambique.

Nada como um dia após o outro dia. Racionais MC's. **Vida Loka II**. Faixa 7. Cosa Nostra, 2002. Disco 2.

Racionais MC's. **Chora agora, ri depois** (2006), relançado em 2011

Sobrevivendo no inferno. Racionais MC's. **Mágico de Oz**. Faixa 10. Cosa Nostra, 1997.

ANEXO A – PLANO DE ENSINO ESCOLA DE APLICAÇÃO - FEUSP

ANO ESCOLAR - 9º.ANO

Objetivos da Área de Artes para o Ciclo II:

- Desenvolver trabalhos relacionados às diferentes linguagens (artes visuais, música e teatro) de modo que o aluno possa ter contato com múltiplas referências no campo da arte;
- Promover a produção de pensamentos pela arte, cujo valor ético e estético possam atuar como saberes no espaço e tempo em que vivemos;
- Interagir com técnicas e materiais diversos nas diferentes linguagens, proporcionando a aprendizagem do uso destes recursos como auxílio no estudo específico dos conteúdos a serem trabalhados de modo que a técnica seja um recurso e não um fim em si mesma;
- Desenvolver a capacidade de apreciação e leitura de obras de arte pela contextualização histórico-cultural das mesmas, de acordo com os projetos pedagógicos em que estejam situadas.

DISCIPLINA - ARTE

Objetivos da Disciplina de Artes para o Ciclo:

- Saber comunicar-se em Arte mantendo uma atitude de busca pessoal e/ou coletiva, articulando a percepção, a imaginação, a emoção, a sensibilidade e a reflexão no fazer artístico.
- Interagir com materiais, instrumentos e procedimentos variados, experimentando-os e conhecendo-os de modo a utilizá-los na realização dos trabalhos.
- Comunicar-se e colaborar para com o grupo visando o respeito pelo outro, pelo material e pelo espaço coletivo.
- Estimular os alunos na apresentação de seus trabalhos dentro do ambiente escolar tornando-os responsáveis pelos conteúdos desenvolvidos em sala de aula.

II. Conteúdos e Estratégias:

Período do ano	Conteúdos conceituais centrais	Especificações dos conteúdos conceituais	Conteúdos Procedimentais
1º Tri	<p>Artes Visuais</p> <p>Estudo, discussão e prática dos conceitos do Design Gráfico.</p> <p>Elementos da linguagem visual: desenvolvimento do desenho em perspectiva.</p> <p>Elementos da linguagem visual: o desenho.</p> <p>Música</p> <p>Qualidades do Som: intensidade, altura, timbre, duração</p> <p>Pulso e ritmo</p> <p>Sons produzidos pelo corpo, percussão corporal e voz: Improvisação, Composição, Interpretação</p> <p>Noções de técnica vocal</p> <p>Apreciação musical</p> <p>O que é música?</p>	<p>Artes Visuais</p> <p>Valorizar e compreender o design como atividade complexa da comunicação humana na contemporaneidade.</p> <p>A perspectiva como técnica de representação do ambiente e sua importância para a ilustração.</p> <p>Desenvolvimento do desenho de observação com foco no uso da linha, textura, luz e composição espacial.</p> <p>Música</p> <p>Conhecimento e reconhecimento das qualidades do som por meio de instrumentos musicais e exercícios de percepção</p> <p>Expressão corporal: exploração dos sons produzidos pelo Corpo. Tipos diferentes de palmas: graves médias e agudas. Desembaraço da percussão corporal: percussão no peito, estalos com os dedos e língua, pé no chão, mão na coxa; percussão utilizando a cavidade bucal, entre outros.</p> <p>Praticar a escuta ativa estimulando a expressão dessa ação por meio de manifestação visual, oral ou escrita</p> <p>Discussão e reflexão sobre o sentido da existência da música nas diversas culturas, na humanidade. Trabalhar o preconceito musical</p>	<p>Artes Visuais</p> <p>Leitura e discussão de imagens, textos e filmes sobre design. Propiciar a criação de trabalhos gráficos (logotipo, cartaz, ilustração, jornal, estampas etc.) . Elaborar texto sobre obras específicas e utilizar as habilidades de descrição e análise da imagem.</p> <p>Introdução ao desenho de perspectiva com o uso de um e dois pontos de fuga. Compreensão dos conceitos visuais de linha do horizonte, ponto de fuga, plano e profundidade.</p> <p>Realizar exercícios de desenho com diferentes instrumentos.</p> <p>Exercício de apreciação de obras de artistas e dos colegas.</p> <p>Música</p> <p>Manuseio e experimentação de diferentes instrumentos</p> <p>Brincadeiras tradicionais: brincadeiras cantadas.</p> <p>Jogos rítmicos em roda ou outros tipos de formação</p> <p>Percepção e análise de produções coletivas e individuais.</p> <p>Brincadeiras em roda, em fileiras, em dois semi-círculos</p> <p>Divisão da turma em pequenos grupos para trabalhos de criação e improvisação e interpretação</p> <p>Utilização de vídeos e gravações de áudio para apreciação e exemplificação dos conteúdos, ampliando o universo musical, cultural dos alunos e dando suporte para a criação.</p>

Período do ano	Conteúdos conceituais centrais	Especificações dos conteúdos conceituais	Conteúdos Procedimentais
2º Tri	<p>Artes Visuais</p> <p>Estudo e elaboração de publicação em formato Fanzine.</p> <p>Elementos da linguagem visual: desenvolvimento da prática da pintura e da cor.</p> <p>Música</p> <p>O movimento HIP HOP</p> <p>Paisagem sonora</p> <p>A Relação entre o som e a imagem</p>	<p>Artes Visuais</p> <p>Estudo do conceito de Fanzine e elaboração de projeto gráfico, textos, ilustrações etc. Seleção de material e edição de conteúdos.</p> <p>Estudo das cores e compreensão de sua relevância na criação de obras.</p> <p>Música</p> <p>O que é o Hip Hop? O papel social do Rap. O repente urbano.</p> <p>Trabalhar a paisagem sonora a partir da investigação, estimulando a percepção dos sons em diferentes espaços e suas influências na vida das pessoas.</p> <p>Caminhos que se pode percorrer do Sonoro para o Visual e do Visual para o Sonoro e o encontro das duas linguagens.</p>	<p>Artes Visuais</p> <p>Organização, desenvolvimento e elaboração do Fanzine a partir dos trabalhos realizados pelos alunos.</p> <p>Estudar os conceitos de cores quentes e frias; primárias, secundárias e complementares.</p> <p>Uso de programas gráficos para elaboração de imagens digitais.</p> <p>Desenvolvimento de prática de pesquisa sobre arte em ambientes virtuais.</p> <p>Música</p> <p>Os alunos farão uma pesquisa utilizando a internet e outros meios antes de começar a abordagem do assunto HIP HOP</p> <p>Leitura de textos em sala de aula e em casa.</p> <p>Utilização de vídeos e gravações de áudio para apreciação e exemplificação dos conteúdos, ampliando o universo musical, cultural dos alunos e dando suporte para a criação.</p> <p>Apreciação de grupos de Rap tanto em áudio como em vídeo.</p> <p>Divisão do grupo em duplas ou trios para composição de Raps. Elaboração de texto e acompanhamento, podendo utilizar ou não instrumentos musicais.</p> <p>Divisão da turma em pequenos grupos para trabalhos de criação e improvisação.</p> <p>Contato com trilhas sonoras de filmes, pinturas</p>

Período do ano	Conteúdos conceituais centrais	Especificações dos conteúdos conceituais	Conteúdos Procedimentais
3º Tri	<p>Artes Visuais</p> <p>História da arte: Arte Moderna.</p> <p>História da arte: Arte da África e afro-brasileira.</p> <p>Elementos da linguagem visual: Desenvolvimento da prática do desenho e da composição gráfica.</p> <p>Música</p> <p>Timbre: diversidade dos sons, instrumentos e materiais sonoros.</p> <p>Construção de instrumentos musicais convencionais e não convencionais, a partir de materiais diversos.</p> <p>Formação de conjunto musical com instrumentos produzidos pelos alunos.</p>	<p>Artes Visuais</p> <p>Estudo das características da arte moderna e de seus principais artistas. Conhecer e saber distinguir obras, artistas e conceitos das artes visuais.</p> <p>A concepção de arte em diferentes culturas e épocas: a arte da África e experiências afro-brasileiras.</p> <p>Estudar os conceitos da linguagem visual e da composição espacial (conceitos de movimento, organização e distribuição espacial).</p> <p>Música</p> <p>Exercícios de percepção envolvendo elementos da linguagem musical.</p> <p>Pesquisa de materiais sonoros: sucatas, recursos naturais.</p>	<p>Artes Visuais</p> <p>Leitura e discussão de imagens, textos e filmes sobre os temas propostos. Realização de trabalhos utilizando o desenho, a pintura, modelagem e recorte e cola.</p> <p>Discussão, reflexão e apreciação de obras por meio da escrita ou registros gráficos. Uso de exercícios de desenho e modelagem a partir dos temas discutidos.</p> <p>Realização de trabalhos utilizando o desenho, pintura, recorte e cola.</p> <p>Música</p> <p>Manuseio adequado do materiais utilizados em sala de aula.</p> <p>Percepção e organização de espaço de trabalho.</p> <p>Divisão da turma em pequenos grupos de trabalho para a manufatura dos instrumentos e depois para de criação musical e improvisação.</p> <p>Utilização de vídeos e gravações de áudio para apreciação e exemplificação dos conteúdos ampliando o universo musical e cultural dos alunos.</p>

III. Conteúdos Atitudinais:

- Prazer e empenho na apreciação e na construção de formas artísticas.
- Respeito pelo próprio trabalho e pelos outros.
- Disponibilidade para realizar produções artísticas, expressando e comunicando idéias, valorizando sentimentos e percepções.
- Desenvolvimento de atitudes de auto-confiança e autocrítica nas tomadas de decisões em relação às produções pessoais.
- Valorização das diferentes formas de manifestações artísticas como meio de acesso e compreensão das diversas culturas.
- Valorização da atitude de fazer perguntas relativas a arte e as questões a ela relacionadas.
- Valorização da capacidade lúdica, da flexibilidade, do espírito de investigação e de crítica como aspectos importantes da experiência artística.
- Atenção ao direito de liberdade de expressão e preservação da própria cultura.
- Organização e respeito pelo espaço de trabalho.
- Capacidade de investigar possibilidades dentro da linguagem dramática.
- Prontidão para a repetição antes de alcançar resultados.
- Respeito pelas próprias diferenças entre as habilidades de cada aluno.
- Capacidade de ouvir o que os colegas dizem numa discussão.
- Capacidade de concentração para realização dos trabalhos são atitudes necessárias para criação e apreciação artísticas.
- Desenvolver o espírito curioso de investigar possibilidades.
- Respeitar as diferenças entre as habilidades de cada aluno.
- Exercitar a capacidade de concentração para a realização dos trabalhos.

IV. Estratégias e Metodologias:

- As atividades terão como ponto de partida situações de sensibilização prévia, para desenvolvimento do conteúdo.
- As propostas de trabalho levarão sempre em conta as necessidades expressas pelos alunos.
- O trabalho será desenvolvido a partir da exploração de materiais plásticos; observação e análise dos resultados obtidos; criação e avaliação da concretização dos trabalhos tanto elaborados em grupos e/ou individuais.
- A metodologia utilizada envolve a produção, a apreciação artística e a História e Estética da Arte enquanto um processo contínuo, lúdico trabalhado de forma oral.

V. Instrumentos de Avaliação:

- Observação em sala de aula sobre a utilização que o aluno faz do pensamento visual, ou seja, se simboliza seu sentir/pensar através das modalidades expressivas das artes visuais.
- Análise de como o aluno faz a leitura e apreciação da obra de arte visual.
- Observação de como o aluno se organiza no espaço.
- Análise dos resultados obtidos com os trabalhos práticos tanto no individual como no coletivo.
- Discussão com os alunos sobre os resultados obtidos através de uma leitura de textos, ou a observação de trabalhos de grupo e individuais.
- Manifestação dos pontos de vista, ampliando a percepção do processo de cada um em suas correlações artísticas e estéticas.

VI. Referências Bibliográficas:

- ARGAN, G.C. *Arte Moderna*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- ARSLAN, L.M. e IAVELBERG, R. *Ensino de Arte*. São Paulo: Editora Thomson, 2006.
- BARBOSA, A. M. *Arte - educação: Conflitos/acertos*. São Paulo: ateliê Editorial, 1997.

- _____. *A imagem do ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo/Porto Alegre: Perspectiva/Fundação lochpe, 1981.
- _____. *Arte -- educação no Brasil: das origens ao modernismo*. São Paulo: Perspectiva, 1997.
- GOMBRICH, E. H. *Arte e Ilusão*. São Paulo: Edusp, 1992.
- HERNANDES, F. *Cultura Visual: Mudança Educativa e Projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- IAVELBERG, Rosa *Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- _____. *O desenho cultivado da criança: prática e formação de educadores*. Porto Alegre: Editora Zouk, 2006.
- MARTINS, M. C. et alii. *Didática do ensino da arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte*. São Paulo: FTD, 1998.

ANEXO B – CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SUBPREFEITURA DE GUAIANASES
DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO – GUAIANASES

Estrada Iguatemi nº 4977– Jardim Pedra Branca

CEP- 08490-500

Fone: 2555-9379 / 2555-8181

DADOS INSTITUCIONAIS

Criação- Decreto nº 8.654 de 14/02/1970

Data de Início de Funcionamento –27/08/1970

Data da Inauguração – 14/02/1970

Denominações Anteriores: Escola Municipal Pedreira de Guaianases

CE- 16.10.78.178-000000

GERFUNC -093548

HORÁRIO DE FUNCIONAMENTO

1º TURNO - Das 07:00 às 12:00 h

2º TURNO – Das 13:30 às 18:30 h

3º TURNO – Das 19:00 às 23:00 h

UNIDADES PRÓXIMAS

EMEF Roberto Mega (Ensino Fundamental I e II) ;

EMEF Jardim Aurea (Ensino Fundamental I e II);

CEU Inácio Monteiro;

Fabrica de Cultura

CARACTERIZAÇÃO DA REALIDADE LOCAL

EQUIPE TÉCNICA

Tânia aparecida gama

ASSISTENTE DE DIRETOR DE ESCOLA

Nadir

ASSISTENTE DE DIRETOR DE ESCOLA

Elisangela Silva do Amaral Leal

ALGUNS DADOS SOBRE A CIDADE TIRADENTES

HISTÓRICO

Cidade Tiradentes: O bairro que mais parece uma cidade

O Distrito de Cidade Tiradentes abriga o maior complexo de conjuntos habitacionais da América Latina, com cerca de 40 mil unidades, a maioria delas, construídas na década de 1980 pela COHAB (Companhia Metropolitana de Habitação de São Paulo), CDHU (Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano do Estado de São Paulo) e por grandes empreiteiras, que inclusive aproveitaram o último financiamento importante do BNH (Banco Nacional da Habitação), antes de seu fechamento.

O bairro foi planejado como um grande conjunto periférico e monofuncional do tipo “bairro dormitório” para deslocamento de populações atingidas pelas obras públicas, assim como ocorreu com a Cidade de Deus, no Rio de Janeiro.

No final da década de 1970, o poder público iniciou o processo de aquisição de uma gleba de terras situada na região, que era conhecida como Fazenda Santa Etelvina, então formada por eucaliptos e trechos da Mata Atlântica. Prédios residenciais começaram a ser construídos, modificando a paisagem e local começou a ser habitado por enormes contingentes de famílias, que aguardavam na “fila” da casa própria de Companhias habitacionais.

Além da vastidão de conjuntos habitacionais, que compõem a chamada “Cidade Formal”, existe também a “Cidade Informal”, formada por favelas e pelos loteamentos habitacionais clandestinos e irregulares, instalados em áreas privadas.

A Cidade Tiradentes possui, portanto, uma população de 219.868 mil habitantes num único distrito. A alta concentração populacional - 16.309,67 hab./Km² – é acrescida de uma das maiores taxas de crescimento da cidade e de graves problemas sociais. Esta população contabiliza um total de 52.875 famílias residentes no território abrangido pela respectiva subprefeitura. Deste total, 8.064 famílias encontram-se em situação de alta ou muito alta vulnerabilidade.

As áreas ocupadas pela população da “Cidade Informal” são lacunas deixadas na construção dos prédios da COHAB; ocupações nas bordas dos conjuntos, e também de expansão da mancha urbana.

A identidade dos moradores de Cidade Tiradentes está diretamente ligada ao processo de constituição do bairro, feita sem um planejamento pré-estabelecido, que levasse em conta as necessidades básicas da população.

Muitas pessoas vieram para a Cidade Tiradentes em busca da realização do sonho da casa própria, embora boa parte tenha se deslocado a contragosto, na ausência de uma outra opção de moradia. O fato de não terem encontrado no local uma infraestrutura adequada às suas necessidades e da região oferecer escassas oportunidades de trabalho, fez com que passassem a ter Cidade Tiradentes, como bairro dormitório e de passagem e não de destino.

PRINCIPAIS VIAS:

- * Estrada do Iguatemi
- * Av. Inácio Monteiro
- * Av. dos Metalúrgicos
- * Av. dos Têxteis
- * Av. Sara Kubitscheck

BAIRROS DE CIDADE TIRADENTES

Fazenda do Carmo, Vila Hortência, Prestes Maia, Inácio Monteiro, Vilma Flor, Sítio Paiolzinho, Vila Yolanda, Dom Angélico, Sítio Conceição, Castro Alves, Vila Paulista, Santa Etelvina II B, Jardim Souza Ramos, Jardim Maravilha, Barro Branco, Jd. Pérola, Jd. Vitória,

Jd. 3 Poderes, Santa Etelvina I A, Santa Etelvina VII A (Setor G), Santa Etelvina II A, Santa Etelvina III A, Santa Etelvina IV, Morro Disso, Gráficos.

Situada a 35 quilômetros do marco zero da capital paulista, no extremo leste de São Paulo, o distrito de Cidade Tiradentes é considerado o maior complexo de conjuntos habitacionais da América Latina, abrigando cerca de 40 mil unidades habitacionais.

A história da formação do distrito começa no fim da década de 1970, quando o poder público iniciou o processo de aquisição de uma gleba de terras situada na região conhecida como Fazenda Santa Etelvina, então formada por eucaliptos e trechos da Mata Atlântica. A partir dos anos 80, prédios residenciais passaram a ser construídos pela Companhia Metropolitana de Habitação de São Paulo (Cohab), Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano do Estado de São Paulo (CDHU) e por grandes empreiteiras, dando origem à Cidade Tiradentes.

O bairro foi planejado como um grande conjunto periférico e monofuncional do tipo "bairro dormitório", passando a ser habitado por enormes contingentes de famílias que aguardavam na "fila" da casa própria de companhias habitacionais.

Além da vastidão de conjuntos habitacionais, que passaram a predominar na região, Cidade Tiradentes possui uma população estimada em 254 mil habitantes que estão, de certa forma, separados por dois níveis de pobreza: existem 71 equipamentos na cidade formal e três na informal; a renda média do chefe de família varia de R\$ 500 a R\$ 1.200 na cidade formal e de R\$ 200 a 500 na informal; o analfabetismo vai de 0 a 10% na cidade formal, enquanto na informal fica entre 10 e 20%.

A Prefeitura realizou uma série de ações para mudar o perfil de Cidade Tiradentes. Dentre as melhorias, destacam-se a entrega do Hospital Cidade Tiradentes, do CEU Água Azul, calçadas, Ecoponto, praça de lazer, praça de eventos Carolina de Jesus, decretação do Parque da Ciência e Parque da Consciência Negra.

Na área de lazer e cultura, estão em funcionamento quatro Pontos de Leitura (Clubes JK e André Vital, Parque do Rodeio e Casa da Fazenda), Festivais de Música Canta Cidade Tiradentes, Festival Gospel, Trânsito Livre de Dança, Tiradentes Models 2008, Funk Festival 2008, etc.

Cidade Tiradentes tem Centro de Formação Cultural

Em dezembro de 2012, foi inaugurado o Centro de Formação Cultural de Cidade Tiradentes. O equipamento reúne atividades de cultura, lazer, esportes e formação profissional. Com espaço de 7,3 mil m², conta com biblioteca, laboratório de línguas, telecentro, cinema, sala de exposições e teatro.

Além de programação cultural para a população da região, o local oferecerá cursos modulares de formação técnica em profissões ligadas à arte e à cultura.

As atividades de capacitação formarão mão de obra para áreas como cenografia, iluminação, sonoplastia, moda, figurino, serigrafia, música, dança, teatro, literatura, artes circenses, artes visuais, audiovisual, animação, cultura digital, entre outros. Serão ainda realizados cursos e atividades formativas relacionadas à língua portuguesa e a línguas estrangeiras.

O novo espaço é dividido em quatro pavimentos, ligados por rampas e elevadores, oferecendo acessibilidade a pessoas com mobilidade reduzida. No térreo estão instalados a biblioteca, o Centro de Memória e o cinema com 162 lugares. No primeiro andar funciona o laboratório de literatura e línguas, o salão de exposições, um terraço e o telecentro. O segundo andar tem ateliês de artes visuais e jardim interno e, no último andar, salas de formação técnica, laboratório multimídia, teatro com 237 lugares. A área externa tem jardim, quadra poliesportiva, pista de skate, playground, áreas de convivência e anfiteatro. No subsolo estão ainda dispostas as áreas para carga e descarga, depósito, refeitório, cozinha, dois vestiários e dois banheiros para pessoas com mobilidade reduzida.

O Centro de Memória desenvolverá atividades de pesquisa, além da constituição de acervo e documentação da história do bairro. Deverá promover atividades como debates e seminários referentes ao assentamento urbano, à produção cultural local, à situação ambiental, ao trabalho e à vida social da comunidade.

A biblioteca pública do equipamento, primeira do distrito, será temática em direitos humanos. Oferecerá acervo de livros comum a todas as unidades do Sistema Municipal de Bibliotecas e disponibilizará um acervo específico sobre este tema. Dispõe ainda de acervo de livros em braile, voltado para os usuários com deficiência visual, espaço específico para crianças e uma filмотeca.

O Centro de Formação Cultural era uma demanda antiga da população. Foram investidos R\$ 22 milhões nas obras, iniciadas em maio de 2009. A Prefeitura de São Paulo recebeu apoio do Governo do Estado, que aplicou R\$ 3 milhões. Por meio de cooperação entre a região Ile-de-

France e São Paulo, o equipamento recebeu ainda €\$ 300 mil. O equipamento está localizado à avenida Alexandre Davidenko com a avenida Inácio Monteiro, Cidade Tiradentes.

Acervo de livros infanto-juvenis das bibliotecas municipais per capita

Número de livros infanto-juvenis disponíveis em acervos de bibliotecas e pontos de leitura municipais por habitante na faixa etária de 7 a 14 anos. OBS: Não estão contabilizadas nesse indicador as bibliotecas dos CEUs.

Fonte: SMC (Secretaria Municipal de Cultura) - Departamento de Bibliotecas/IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística)/SEADE (Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados) - Elaboração: Rede Nossa São Paulo

Valor absoluto

Número de livros disponíveis para leitores na faixa etária de 7 a 14 anos.

Fator de desigualdade distritos: 298,67 vezes

Maior valor: 8,96

Menor valor: 0,03

Valor da Cidade Tiradentes: 0,15 (equivale a 5.261)

Adolescentes envolvidos em ato infracional

Porcentagem dos adolescentes envolvidos em ato infracional residentes em cada subprefeitura sobre o total de atos infracionais.

Fonte: INFOCRIM-SSP (Sistema de Informação Criminal) - Elaboração: Kairós

Valor absoluto

Atos infracionais ocorridos.

Fator de desigualdade subprefeituras: 10,28 vezes

Maior valor: 6,58

Menor valor: 0,64

Valor da Cidade Tiradentes: 2,79 (equivale a 308)

Agressão a mulheres

Número de internações de mulheres de 20 a 59 anos por causas relacionadas a possíveis agressões, por cem mil mulheres nessa faixa etária.

Fonte: AIHs (Autorizações de Internações Hospitalares)/DATASUS

Valor absoluto

Número de internações no período

Fator de desigualdade subprefeituras: 5,45 vezes

Maior valor: 234,48

Menor valor: 42,99

Valor da Cidade Tiradentes: 144,32 (equivale a 123)

Crimes violentos não fatais

Número de crimes violentos não fatais por cem mil habitantes, por local de ocorrência.

Fonte: INFOCRIM-SSP (Sistema de Informação Criminal) - Elaboração: Kairós

Valor absoluto

Número de crimes violentos não fatais, por local de ocorrência.

Fator de desigualdade subprefeituras: 4,15 vezes

Maior valor: 1.092,35

Menor valor: 263,05

Valor da Cidade Tiradentes: 346,11 (equivale a 861)

CARACTERIZAÇÃO DA CLIENTELA

A Unidade Escolar encontra-se em um dos bairros periféricos de São Paulo. Possui boa parte da clientela vivendo em áreas próximas. Há uma diversidade socioeconômica na região, existem casas bem construídas, conjuntos habitacionais, prédios com apartamentos e, em contra partida uma área de ocupação com casas mal construídas e sem acabamento.

Na região existem outras escolas: EMEF LUIZ ROBERTO MEGA E EMEF CELIA REGINA ANDERY BRAGA, CEU INACIO MONTEIRO, mesmo assim há uma procura razoável de vagas nesta escola, por ser considerada pela comunidade uma das melhores da região. Existe no bairro uma preferência pelas escolas municipais, consideradas pela comunidade como melhores e mais seguras que as Estaduais. Há, porém, um outro tópico a ser analisado. Devido às condições financeiras locais, a Prefeitura fornece a estas famílias Programas Assistenciais, que ajudam muito, como o: Leve-leite, Uniforme, TEG, Material Escolar, etc. Além da merenda terceirizada que possibilita às crianças duas refeições dentro da escola (lanche-almoço, lanche-jantar).

Em relação à saúde, nossa clientela possui o Posto de AMA Fazenda do Carmo, contíguo a escola que, atende a maioria dos nossos alunos e tem oferecido remédios para a comunidade. Casos mais graves são atendidos no hospital Cidade Tiradentes e Hospital Geral.

O centro comercial mais próximo é o do bairro é o mercado RICOY, bem próximo à escola, com lojas de móveis, eletrodomésticos, roupas, farmácias, etc.

A televisão é a forma de lazer predominante. O CEU tem oferecido atividades culturais e esportivas, ocorrendo melhorias no bairro.

A escola é um referencial de paz, lazer e conforto para muitos, pois aqui encontram valores morais, formação, educação, divertimento, alimentação e amor.

EXPECTATIVA DOS ALUNOS

A escola ainda é vista pelas famílias dos educandos, como meio de ascensão social, que possibilita a seus filhos meios de realização dos sonhos e objetivos que eles próprios, muitas vezes, não alcançaram, ou seja, a base de transformação da dinâmica de uma sociedade, em que as oportunidades reais de inserção no mercado de trabalho e a manifestação e produção cultural são determinadas, em parte, pelo grau de instrução.

Os alunos reafirmam o desejo de uma escola preparatória para o futuro que, ao mesmo tempo, seja alegre, dinâmica, respeitadora de suas individualidades. Afora isso, os alunos esperam que a escola aceite sua música, sua cultura e direcione os olhares para a comunidade (seus pais, parentes e amigos), recebendo-os em eventos e projetos propostos pelo conjunto, consolidando a dignidade dos diferentes grupos.

CARACTERIZAÇÃO DOS FUNCIONÁRIOS

São profissionais de extremo valor, entre eles, destacamos: Agentes Escolares, Agentes de Apoio, Auxiliares Técnicos I e II.

Pessoas que assume todos os dias o desafio de educar, acompanhando as crianças nos corredores, pátios, portões, atendendo nossa comunidade, tirando dúvidas, observando possíveis problemas e alertando a direção e a coordenação para tomada de providências. Funcionam com olhos da coordenação, quando o professor não percebe algum problema ou quando ocorre alguma falha fora da sala de aula. São eles que chegam com seus múltiplos olhares, trazendo novos desafios e também ideias, alternativas para melhor conduzir o cotidiano escolar.

Muitos com formação básica. Também temos quem esteja estudando para alçar outros voos dentro da educação.

Quanto a residência, uns moram perto, outra parcela necessita de condução, pois moram em bairros vizinhos. Eles constroem com seu trabalho a história da escola, gente que a mais de vinte anos está aqui resgatando o passado, e renovando o presente de nossas vidas.

Existem as diferenças e as dificuldades de entendimento, contudo impera o compromisso em manter a escola em pleno funcionamento.

CARACTERIZAÇÃO DO CORPO DOCENTE

A maioria do Corpo Docente da Unidade Educacional, pertence a classe média (baixa), possuindo condução própria, casa ou apartamento, ou é mutuário de algum instituto ou agente financeiro.

A maioria destes Professores acumulam cargos em nossa Unidade e em outras da Rede municipal ou Estadual de Ensino.

A maioria possui formação superior sendo que 10% apresentam cursos de pós-graduação em nível de especialização.

Os educadores desta Unidade Educacional são na maioria efetiva, com um perfil profissional comprometido com a educação, abertos a novas tendências e desafios. O ambiente de trabalho é harmonioso e há muita união entre eles.

Há três anos após a mudança na estrutura de funcionamento da escola, que passou para dois turnos, houve a possibilidade de fazer um trabalho integrado entre o Ensino Fundamental I e II. Eram duas realidades distantes, que agora conseguem trabalharam em união. A escola era tão grande que alguns professores nem se conheciam. Houve uma melhoria considerável no trabalho da escola.

FINS, PRINCÍPIOS E OBJETIVOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A Educação Básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios de progredir no trabalho e em estudos posteriores.

O Ensino Fundamental tem por objetivo a formação básica do cidadão mediante:

1. O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
2. O fortalecimento de vínculos da família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

O objetivo Geral da Escola é fornecer aos educandos instrumentos para construção e transformação do conhecimento, tornando-os sujeito de seu processo e tempo histórico, capazes de conhecer o mundo e atuar nele.

CRITÉRIOS PARA FORMAÇÃO DE CLASSES/TURMAS

A formação das turmas em nossa Unidade é feita de forma heterogênea, tendo em vista a diversidade de características de cada ser humano.

O trabalho com as diferenças pode oferecer um crescimento em relação aos valores tais como solidariedade e tolerância onde a ajuda mútua e o trabalho com agrupamentos produtivos favorecem a aprendizagem.

O confronto com as diferenças torna os seres humanos plenos. Nesse ambiente a troca de saberes e a mediação de professores através de uma atuação dialógica é fundamental.

A sala de aula, como espaço social representa o campo plural e permanente na construção de saberes.

Concordamos com Vygotsky que diz existirem dois níveis evolutivos: um nível real que indica que o indivíduo é capaz de fazer sozinho e um nível potencial abrangendo tudo aquilo que o sujeito realiza com ajuda ou mediado, ativando a Zona de Desenvolvimento Proximal, acreditando que aqueles que se encontram em nível inferior possam ser mediados por aqueles mais avançados e seu potencial estimulado de forma que a aprendizagem se torne concreta.

ADAPTAÇÃO E ACOLHIMENTO

Assim como dar limites, saber acolher também pode fazer toda a diferença. Se o limite é uma atitude presente no universo escolar, o acolhimento em nossa unidade também é. Essas atitudes não são excludentes, ao contrário são complementares. Portanto adotar uma postura acolhedora, desde o início, cria um vínculo que desperta atitudes positivas entre todos os envolvidos.

A imagem do ato de acolher nos remete a uma concha: confortável e agradável. Conceber a acolhida como postura inaugural de um ano letivo, trás o aconchego que as crianças esperam do ambiente escolar. O pulsar da hospitalidade gera gentileza e amabilidade. É função social da escola, proporcionar esses momentos de fluidez e serenidade, para sensibilizar e instrumentalizar nossas crianças para torná-los aptos a conviver.

O acolhimento deve ser sinônimo de receber, aceitar, confortar ou dar colo e o oposto de rejeitar e julgar.

Acolhimento é um afago, é nutrição para uma adaptação a um novo ambiente, a um novo momento, a um novo processo.

Assim construímos um plano de acolhimento para receber bem os nossos alunos, e construímos um ano letivo produtivo e mais humano, com atividades planejadas e desenvolvidas por nossos professores.

Disponibilizando um ambiente tranquilo e formador. Realçando o valor dos saberes e fazeres escolares.

ACOLHIMENTO DA FAMÍLIA

Durante as Reuniões de Pais e Mestres, os pais/responsáveis são recebidos no pátio onde ocorrem as orientações gerais sobre organização, disciplina, compromisso, eventos e são mostrados aos pais, com uso do data-show projeções dos eventos realizados onde a família pode vislumbrar algumas atividades internas e a participação dos filhos. Vídeos de sensibilização orientação são projetados tanto no que tange a questões de datas comemorativas como percepção de valores humanos e sociais tão caros ao nosso cotidiano. Neste momento há o espaço de diálogo com a comunidade, onde ao término das apresentações o microfone fica aberto para manifestação dos pais, seja para reclamações, dúvidas e elogios.

Os pais ou responsáveis também são atendidos individualmente sempre que procuram pela Direção, Coordenação, Secretaria e Corpo Docente. São ouvidos e suas necessidades ou queixas terão as devidas ponderações e busca de solução.

Em alguns casos os pais são chamados para esclarecer a situação de faltas ou mesmo para responder questionário ligado a saúde e as dificuldades de aprendizagem que o aluno pode apresentar. Nesse momento também são ouvidos e muitas vezes orientados para procedimentos relativos a encaminhamentos de saúde e parte pedagógica.

Palestras, Dia das Mães, Aprendendo com Saúde, Formatura, Coral de Natal, entre outras atividades são realizadas durante o ano letivo.

O Conselho de Escola e APM são espaços de acolhimento aos pais e participação de suas ideias e necessidades.

“Lidar com o plural é sempre difícil, exigindo que as várias partes abdicuem de posições fechadas e passem a se ouvir e a se entender mutuamente. Assim, é preciso que todos busquem, no universo da linguagem, a possibilidade de comunicação de lidar com o outro e com ele partilhando suas reflexões.

Temos que ver a si mesmos e aos outros como uma fonte de competência e sensibilidade.

A Terra não poderá ser mudada para melhor sem que se mude antes a consciência dos indivíduos”.

Como será organizado o processo de acompanhamento, avaliação e reformulação do Projeto Político Pedagógico, incluindo os pais?

O Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar não é estanque, tem um movimento constante de acordo com as ações previstas nas metas anuais. O acompanhamento é feito através da articulação entre os membros da Comunidade Educativa em reuniões sistemáticas, Jornadas Pedagógicas, CIPA, reuniões de Conselho de Escola e APM, ordinárias e extraordinárias, onde sempre ocorre a re/ratificação das metas, bem como do plano de prioridades do início do ano, atendendo as especificidades de cada segmento, registradas em livro próprio da Unidade Educacional

A Direção e a Coordenação Pedagógica, preveem etapas de avaliações que são discutidas nas reuniões mencionadas acima e que tem o fechamento ao término do ano letivo e ,são reformuladas no início de cada ano nas reuniões iniciais de organização da Unidade Educacional.

PROJETOS ESPECIAIS DE AÇÃO

Os Projetos Especiais de Ação da Unidade Educacional estão vinculados à formação e aperfeiçoamentos profissionais, relacionados aos processos de ensino e aprendizagem envolvendo Docentes e Equipe Técnica.

É uma formação permanente que influencia na organização do coletivo, considerando a diversidade presente no seu interior e exterior, buscando uma identidade profissional de cooperação, formação e luta em defesa dos direitos do educando, visando à apreensão da realidade, incentivando a pesquisa e a reflexão crítica.

Parte importante deste projeto se relaciona com o Programa Ler e Escrever - Prioridade nas Escolas Municipais, onde a prática de sondagem frequente acompanha a aquisição da competência leitora e escritora dos alunos.

O PEA auxilia na transformação prática, organização da rotina diária, utilização dos espaços como forma de articular a relação com a Comunidade Educativa em busca de um direcionamento e uma saída para problemas enfrentados durante esta construção.

O PROJETO ESPECIAL DE AÇÃO PEA

é o grande articulador das Metas e Ações desenvolvidas pela Unidade Educacional

DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE GUAIANASES

EMEF SATURNINO PEREIRA

ESTRADA DO IGUATEMI, 4977

Telefone: 2555-8181/ 25559379

PROJETO ESPECIAL DE AÇÃO

2014

UNIDADE EDUCACIONAL: E.M.E.F. SATURNINO PEREIRA

ANO LETIVO: 2014

ESPECIFICAÇÕES DO PROJETO:

I. Justificativa para o desenvolvimento do projeto:

Na Avaliação Final da Unidade Escolar, em 2010, o grupo de professores apontou a necessidade do PEA – 2011 abordar o tema Diversidade. O PEA “**UM OLHAR PARA A DIVERSIDADE: APRENDENDO COM A DIFERENÇA.**”, propõe aos integrantes da Unidade o estudo de novas bibliografias com enfoque para as Necessidades Educacionais Especiais e formação de professores para assim atender as necessidades da comunidade escolar.

O PEA será desenvolvido dando ênfase à formação dos professores para atender às especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais Déficit Cultural e reflexão da práxis para propor boas intervenções na sala regular.

Vários autores discutem a formação de professores, dentre eles Philippe Perrenoud *in O trabalho sobre o habitus na formação de professores*; a análise da prática e tomada de consciência nos coloca como condição indispensável para transformação escolar a “profissionalização do profissional” e para tornar isso possível é preciso repensar a natureza da atividade docente. Parece-nos fundamental que a formação continuada propicie experiências alternativas e críticas que permitam ao profissional adequar sua prática, para uma possível resposta do aprendizado.

Neste sentido o projeto “Um olhar para diversidade” tem por finalidade capacitar os professores do ensino regular para a integração desses educandos (Necessidades Educacionais Especiais e Déficit Cultural) nas classes comuns para facilitar o atendimento e proporcionar o acesso à educação, conforme referências da LDB embasado em fundamentação teórica, com assessoria da Coordenação Pedagógica e dos PAAs do CEFAI da DRE-IQ. Propõe que os professores durante os estudos possam trocar experiências e receber orientação e apoio para desenvolver o trabalho em sala de aula, realizando as adaptações (RAADI) em suas atividades valorizando e priorizando uma prática educacional que crie oportunidade a esses alunos e vise o favorecimento da aprendizagem propiciando a integração e a autonomia de forma que o processo caminhe sempre no sentido de incluí-los no meio social.

De acordo com Rosita Edler Carvalho (2002, p. 148) “*Considerando-se que a inclusão em educação é um processo que depende do contínuo desenvolvimento pedagógico e organizacional dos sistemas educacionais, fica implícita a concepção da avaliação como um*

recurso a serviço do aprimoramento das respostas educativas da escola, que devem incluir todos os alunos na aprendizagem. Todos!”.

Assim sendo, cumpre ressaltar que o presente projeto também evidencia um “novo olhar” para a avaliação entendida como mediadora, um modelo que reconhece a importância da interação entre aluno-aluno e aluno-professor. A tomada de consciência de que a avaliação é um processo permanente e compartilhado acarreta mudanças nos procedimentos a serem adotados e na aplicação dos seus resultados.

Por fim, consideramos importante abordar a questão do preconceito (*bullying*), já que ainda hoje sabemos que existe discriminação em relação aos alunos. É fundamental para nós defender um ambiente escolar inclusivo, pois só isso levará a uma sociedade inclusiva no futuro.

II. Envolvidos:

Coordenadores do Grupo: Ieda Aparecida Matias Leite Saiki e Carolina Medeiros Martins O. Cruz **Cargo:** Coordenadores Pedagógicos

Horário:

2ª feira	3ª feira
11h55 às 13h25	11h55 às 13h25

<u>OBJETIVOS</u>	<u>RESULTADOS ESPERADOS / METAS</u>
Ampliar o espaço de reflexão sobre as nossas práticas educativas incorporando o espaço para novas formas de elaborar e efetivar nosso fazer docente para atender	Desenvolvimento de habilidade e conhecimento necessários para fazer desta iniciativa um sucesso, planejando adaptações que funcionarão bem

as diferentes necessidades de aprendizagem dos alunos.	respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem.
Tornar a educação menos excludente e de maior qualidade educando com conceito de cidadania e dignidade presente na Constituição. Viabilizar a construção de métodos, técnicas e recursos com atenção à diversidade e apoio ao processo de inclusão.	Fornecer uma boa educação para todas as crianças inclusive os NEEs e os alunos com déficit cultural, permitindo que toda e qualquer criança conviva com as diferenças e aprenda a não discriminar.
Promover através de estudos teóricos e práticas educativas a formação de atitudes e conhecimentos necessários aos profissionais que atuam junto ao aluno com Necessidades Educacionais Especiais.	Cumprir a sua responsabilidade de fornecer uma boa educação para todas as crianças, inclusive com Necessidades Educacionais Especiais e com Déficit Cultural.
Instrumentalizar professores e comunidade interessada nos recursos disponíveis, facilitadores das relações com todos.	Melhor adaptação e de todos os alunos com a comunidade local.
Capacitar o professor de ensino regular em novas formas de identificar avanços e dificuldades quanto à apropriação e construção do conhecimento, criando uma educação que possa valorizar as potencialidades distintas.	Que o professor opere na lógica da inclusão na sua prática docente.

CURRÍCULO ESCOLAR

DO CONHECIMENTO DEMOCRÁTICO E CONSTRUÇÃO DA QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO

Na era da globalização, diante da velocidade com que o conhecimento é produzido e envelhece, onde o ser humano se pergunta sobre o sentido da vida, pois faz parte de um todo nesse processo construtivo, a Escola é um ambiente fundamental para a concretização desses anseios com a humanização das relações sociais, dentre eles: a valorização da cooperação, do respeito e da solidariedade.

Faz-se necessária a adequação do currículo escolar às diversidades do mundo atual. As nossas vidas precisam ser guiadas por novos valores. Precisamos escolher métodos responsáveis frente à cultura dominante que norteia. Passar de uma responsabilidade diluída à uma ação concreta, com sustentabilidade. Assim, o nosso comprometimento nessa reorganização estará norteando as ações da formação permanente e sistemática de todos os educadores, partindo de reflexões sobre a experiência dos mesmos. Daí a importância da organização coletiva.

Nessa mesma direção, será repensada a avaliação e a atual forma de organização e funcionamento da escola, criando interesse e entusiasmo pela participação, se articulando para construir um novo saber realmente libertador e significativo para o projeto de vida de cada um dos educadores e educandos, para viverem no mundo de hoje, com uma educação mais democrática e menos excludente.

DO PROCESSO DE AVALIAÇÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM

O registro e a frequência da aprendizagem dos alunos é feito nos diários de classe ,nas fichas individuais , portfólios, livro próprio de registro de comissão de classe, ata semestral de conceitos e faltas, no caso de frequência irregular o pai é convocado e o registro é feito em livro próprio da escola, com tomada de ciência.

Os casos mais graves são encaminhados via ofício ao Conselho Tutelar.

A recuperação contínua pertence a rotina de todos os professores, sendo um programa voltado para a competência leitora e escritora, respeitando a diversidade e ritmo próprio no processo educativo, através de sondagens, observação de leitura e escrita e resultados de provas externas e internas. Verifica-se as dificuldades organizando assim a recuperação contínua, que

visa a superação das dificuldades e desenvolvimento das habilidades necessárias a continuidade da aprendizagem.

A recuperação contínua ocorre durante todo o ano letivo, levando sempre em consideração os resultados obtidos. Após, discutidos durante o horário coletivo e reuniões pedagógicas são replanejadas as atividades de recuperação contínua e um plano de trabalho do professor onde ele aponta as intervenções para superação das dificuldades definindo atividades, tendo em vista a organização do tempo e do espaço na sala de aula, bem como outras dependências da escola que facilitem o processo.

Pesquisa Projeto Música

80 B

Aluno	Música preferida	Cantor (a)
* Camila de Souza	Levando lelo-lelo	Levando
x Ricardo dos Santos	DIAMANTE DO BARRO	ME NEGRO DO DOREL
Kevinlyn	pequeno lelo lelo	Pérrico
x Telles	BONDE DAS MARAVILHAS	CAROL MARAVILHA
* Emuley	BONDE DAS MARAVILHAS	CAROL MARAVILHA
Amanda	Passaro de Logue	Paula Fernandes
Flaviane Beatriz	te nino	luar Santana
- Ellana Melo	O Bonde Roxo	MC Qui
GUILHERME DA SILVA	Neis so tirando o dia	MC KELVINHO
MEONARDO KAQUE	DON JUAN CABAJESTE	MC KAPETA
WILLIAN JEFERSON	PERERECÁ SUICIDA	MC JAPA
Vinicius Alfino	Mestre do digastr	MC KAUAN
Rafael	FUZIL DE BASTREIA	MC KAUAN
JHUA N. Paulo	la la la la	Thiaguinho
João Pequeno	Suave	Suave Santana
Nyckalar	trap	Negão
ANDERSON	LÁGRIMAS VÃO E VEM	OPÇÃO 3

ANEXO D - Letra de *Vida Loka* (Parte II)" com Racionais MC's

[Intro: Cascão]

Firmeza total, mais um ano se passando, aí
 Graças a Deus a gente tá com saúde, aí, morô?
 Muita coletividade na quebrada
 Dinheiro no bolso, sem miséria, e é nós...
 Vamos brindar o dia de hoje que o amanhã só pertence a Deus
 A vida é loka!

[Verso 1: Mano Brown]

Deixa eu falar pro cê, tudo, tudo, tudo vai, tudo é fase, irmão
 Logo mais vamo arrebentar no mundão
 De cordão de elite, 18 quilates
 Pôr no pulso, logo *Breitling*. Que tal? tá bom?
 De lupa *Bausch&Lomb*, bombeta branco e vinho
 Champagne para o ar, que é pra abrir nossos caminhos
 Pobre é o diabo, eu odeio a ostentação
 Pode rir, ri mas não desacredita não
 É só questão de tempo o fim do sofrimento
 Um brinde pros guerreiros, zé povinho eu lamento
 Vermes que só faz peso na terra
 Tira o zóio, tira o zóio, vê se me erra
 Eu durmo pronto pra guerra e eu não era assim
 Eu tenho ódio e sei que é mau pra mim
 Fazer o que se é assim? Vida loka cabulosa
 O cheiro é de pólvora e eu prefiro rosas
 E eu que, e eu que sempre quis com um lugar
 Gramado e limpo, assim, verde como o mar
 Cercas brancas, uma seringueira com balança
 Desbicando pipa, cercado de criança
 "How, how Brown, acorda sangue bom
 Aqui é capão redondo, tru, não Pokémon
 Zona sul é o invés, é estresse concentrado
 Um coração ferido por metro quadrado"
 Quanto mais tempo eu vou resistir?
 Pior que eu já vi meu lado bom na U.T.I
 Meu anjo do perdão foi bom, mas tá fraco
 Culpa dos imundos do espírito opaco
 Eu queria ter, pra testar e ver, um malote
 Com glória, fama, embrulhado em pacote
 Se é isso que cês quer, vem pegar
 Jogar num rio de merda e ver vários pular
 Dinheiro é foda, na mão de favelado é mó guela
 Na crise, vários pedra 90 esfarela
 Vou jogar pra ganhar, o meu money vai e vem
 Porém, quem tem tem, não cresça o zóio em ninguém
 O que tiver que ser, será meu
 Tá escrito nas estrelas, vai reclamar com Deus
 Imagina nós de *Audi* ou de *Citröen*

Indo aqui, indo ali, só pã, de vai e vem
 No Capão, no Apurá, vou colar na Pedreira
 No São Bento, na Fundão, no pião sexta-feira
 De teto solar, o luar representa
 Ouvindo Cassiano, há, os gambé não guenta
 Mas se não der, nego, o que é que tem?!
 O importante é nós aqui, junto no que vem
 O caminho da felicidade ainda existe
 É uma trilha estreita em meio à selva triste
 Quanto cê paga pra ver sua mãe agora
 E nunca mais ver seu pivete, ir embora
 Dá a casa, dá o carro, uma Glock e uma Fal
 Sobe cego de joelho mil e cem degraus
 É quente, é mil grau o que o guerreiro diz
 O promotor é só um homem, Deus é o juiz
 Enquanto Zé Povinho apedrejava a cruz
 E o canalha, fardado cuspiu em Jesus
 Aos 45 do segundo arrependido
 Salvo e perdoado, é Dimas o bandido
 [Interlúdio]
 É louco o bagulho, arrepia na hora
 Dimas, primeiro Vida Loka da história
 Eu digo "Glória, glória", sei que Deus tá aqui
 E só quem é, só quem é vai sentir
 E meus guerreiro de fé, quero ouvir, quero ouvir
 E meus guerreiro de fé, quero ouvir, irmão
 Programado pra morrer nós é
 Certo é certo, é dê no que der
 [Verso 2: Mano Brown]
 Firmeza, não é questão de luxo, não é questão de cor
 É questão que fartura alegra o sofredor
 Não é questão de preza, nego, a ideia é essa
 Miséria traz tristeza e vice-versa
 Inconscientemente vem na minha mente
 Inteira a loja de tênis, o olhar do parceiro feliz
 De poder comprar o azul, o vermelho
 O balcão, o espelho, o estoque, a modelo
 Não importa, dinheiro é puta e abre as portas
 Dos castelos de areia que quiser
 Preto e dinheiro são palavras rivais
 É, então mostra pra esses cu como é que faz
 O seu enterro foi dramático como Blues antigo
 Mas de estilo, me perdoe, de bandido
 Tempo pra pensar. Quer parar? Que cê quer:
 Viver pouco como um rei ou muito como um zé?
 Às vezes eu acho que todo preto como eu
 Só quer um terreno no mato só seu
 Sem luxo, descalço, nadar num riacho
 Sem fome, pegando as frutas no cacho
 Aí, truta, é o que eu acho e quero também

Mas em São Paulo, Deus é uma nota de 100
Vida loka

Disponível em: <https://genius.com/Racionais-mcs-vida-loka-parte-ii-lyrics>, Acesso em: 12 dez. 2012.

ANEXO E–Price Tag**Jessie J - Price Tag (feat. B.o.B.)**

(Price Tag (feat. B.o.B.))

Okay
Coconut man
Moon head
And Me
(Are) you ready?

Seems like everybodys got a price
I wonder how they sleep at night
When the sale comes first
And the truth comes second
Just stop, for a minute and
Smile

Why is everybody so serious
Acting so damn mysterious
You got your shades on your eyes
And your heels so high
That you can't even have a good
Time

Everybody look to their left
Everybody look to their right
Can you feel that (yeah)
We're paying with love tonight

It's not about the money, money, money
We don't need your money, money, money
We just wanna make the world dance
Forget about the price tag

Ain't about the (ha) ch-chingch-ing
Aint about the (yeah) ba-bling ba-bling
Wanna make the world dance
Forget about the price tag

(Okay)
We need to take it back in time
When music made us all unite
And it wasn't low blows and video hoes
Am I the only one gettin'... tired?

Why is everybody so obsessed?
Money can't buy us happiness

Can we all slow down and rejoy right now
 Gurantee we'll be feelin
 All right

Everybody look to their left
 Everybody look to their right
 Can you feel that (yeah)
 We're paying with love tonight...

It's not about the money, money, money
 We don't need your money, money, money
 We just wanna make the world dance
 Forget about the price tag

Ain't about the (ha) ch-chingch-ing
 Aint about the (yeah) ba-bling ba-bling
 Wanna make the world dance
 Forget about the price tag

Yeah yeah
 Well, keep the price tag
 And take the cash back
 Just give me six streams and a half stack
 And you can keep the cars
 Leave me the garage
 And all I
 Yes all I need are keys and guittars
 And guess what, in 30 seconds I'm leaving to mars
 Yes we leaving across these undefeatable odds
 It's like this man, you can't put a price on my life
 We do this for the love so we fight and sacrifice every
 night
 So we ain'tgon stumble and fall never
 Waiting to see, a sign of defeat uh uh
 So we gon keep everyone moving their feet
 So bring back the beat and then everyone sing
 It's not about

It's not about the money, money, money
 We don't need your money, money, money
 We just wanna make the world dance
 Forget about the price tag

Ain't about the (ha) ch-chingch-ing
 Aint about the (yeah) ba-bling ba-bling
 Wanna make the world dance
 Forget about the price tag

It's not about the money, money, money
 We don't need your money, money, money

We just wanna make the world dance
Forget about the price tag

Ain't about the (ha) ch-chingch-ing
Aint about the (yeah) ba-bling ba-bling
Wanna make the world dance
Forget about the price tag
Yeah, yeah
Forget about the price tag
(Etiqueta de Preço)

TRADUÇÃO

Ok
O cara do coco
Cara de lua
E Pea
Você tá pronto?

Parece que todo mundo tem um preço
Eu me pergunto como eles dormem à noite
Quando as vendas vêm em primeiro lugar
E a verdade vem em segundo lugar
Apenas pare por um minuto e
Sorria

Por que todos estão tão sérios
Agindo tão misteriosamente
Você usa seus óculos escuros
E sapatos tão altos
Que não consegue nem
Se divertir

Todo mundo olha para a esquerda
Todo mundo olha para a direita
Você pode sentir isso? (yeah)
Estamos pagando com amor esta noite...

Não se trata de dinheiro, dinheiro, dinheiro
Nós não precisamos do seu dinheiro, dinheiro, dinheiro
Nós apenas queremos fazer o mundo dançar
Esqueça a etiqueta de preço

Não se trata de din-din
Não se trata de joias brilhando
Só quero fazer o mundo dançar
Esqueça a etiqueta de preço

(Tudo bem)
Precisamos voltar no tempo

Quando a música nos tornava unidos
 E não era só dançar até o chão e cliques com vadias
 Eu sou a única ficando cansada disso?

Por que todos estão tão obcecados?
 O dinheiro não pode comprar a felicidade
 Se todos nós diminuirmos e nos alegrarmos agora
 Garanto que nos sentiremos
 Bem

Todo mundo olha para a esquerda
 Todo mundo olha para a direita
 Você pode sentir isso? (yeah)
 Estamos pagando com amor esta noite...

Não se trata de dinheiro, dinheiro, dinheiro
 Nós não precisamos do seu dinheiro, dinheiro, dinheiro
 Nós apenas queremos fazer o mundo dançar
 Esqueça a etiqueta de preço

Não se trata de din-din
 Não se trata de joias brilhando
 Só quero fazer o mundo dançar
 Esqueça a etiqueta de preço

Yeah yeah
 Bem, mantenha a etiqueta do preço
 E pegue o dinheiro de volta
 Só me dê seis cordas e um amplificador
 E você pode ficar com os carros
 Deixa a garagem pra mim
 E tudo o que eu
 Sim, tudo que eu preciso são os acordes e as guitarras
 E adivinha só, em 30 segundos eu estou indo pra Marte
 Sim, iremos contra estas probabilidades invencíveis
 É como este homem, você não pode colocar um preço na vida
 Fazemos por amor, então lutamos e nos sacrificamos todas as noites
 Portanto, não vamos tropeçar e cair nunca
 Esperando para ver um sinal de derrota uh uh
 Então, nós vamos fazer todos mexerem os pés
 Então, traga a batida de volta e todos cantam
 Não se trata de

Não se trata de dinheiro, dinheiro, dinheiro
 Nós não precisamos do seu dinheiro, dinheiro, dinheiro
 Nós apenas queremos fazer o mundo dançar
 Esqueça a etiqueta de preço

Não se trata de din-din
 Não se trata de joias brilhando

Só quero fazer o mundo dançar
Esqueça a etiqueta de preço

Não se trata de dinheiro, dinheiro, dinheiro
Nós não precisamos do seu dinheiro, dinheiro, dinheiro
Nós apenas queremos fazer o mundo dançar
Esqueça a etiqueta de preço

Não se trata de din-din
Não se trata de joias brilhando
Só quero fazer o mundo dançar
Esqueça a etiqueta de preço
É, é
Esqueça a etiqueta de preço

Biografia

Jessica Ellen Cornish nasceu em 27 de março de 1988, em Redridge, Inglaterra. Ao contrário de suas irmãs, Jessie afirmou que o que fazia "nunca estava realmente tão bom". Ela diz que sempre foi boa em cantar e que era a sua paixão. No entanto, aos 11 anos, ela foi expulsa do coral de sua escola, por cantar muito alto.

Jessie J tem um batimento cardíaco irregular desde os seus 2 anos, e sofreu um pequeno AVC aos 18. Como resultado disso, ela não bebe álcool nem fuma. Jessie disse:

Aos 11 eu fui diagnosticada com um batimento cardíaco irregular; eu tinha fios colocados no meu ombro, virilha e coração para tentar pô-lo a um ritmo normal, mas não deu resultado. Então, aos 18 anos, eu sofri... um pequeno ataque. Foi assustador, mas eu estou bem agora. Ter uma má saúde fez-me perceber que não se pode tomar nada como garantido e que devo cuidar do meu corpo.

No início de 2011, ela teve um ataque de pânico em palco, depois de ter sido forçada a se apresentar no escuro. "Eu dei um concerto recentemente e tive um ataque de pânico no palco", disse ela sobre o ocorrido à revista NOW. "A noite era chamada de 'Black Out', e eu tinha que atuar no escuro. Pedi a produção para acender as luzes mas eles não acenderam. Eu estava no palco no escuro e, como eu não conseguia ver nada, comecei a entrar em pânico. Foi horrível". Em 12 de junho de 2011, Jessie quebrou o pé enquanto ensaiava para o Summertime Ball, precisando passar por uma cirurgia de transplante de alguns ossos. Durante o processo de recuperação ela continuou a se apresentar, agora sentada numa cadeira e com o gesso do pé enfeitado.

Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Jessie_J>. Acesso em: 05 ago. 2014.