

PAULO PADILHA LOTITO

**Canção brasileira no programa curricular do ensino médio:
relato da experiência de um professor especialista de Música**

Versão Corrigida (versão original disponível na Biblioteca da ECA/USP)

Dissertação apresentada à Escola de Comunicação e Artes da
Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre
em Música.

Área de Concentração: Processos de Criação Musical

Linha de Pesquisa: Música e Educação

Orientador: Prof. Dr. Ivan Vilela Pinto

São Paulo
2020

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
Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo
Dados inseridos pelo(a) autor(a)

Lotito, Paulo Padilha

Canção brasileira no programa curricular do ensino médio:
relato da experiência de um professor especialista de
música / Paulo Padilha Lotito ; orientador, Ivan Vilela
Pinto. -- São Paulo, 2020.

206 p.: il. + ilustração, partituras, links.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Música
- Escola de Comunicações e Artes / Universidade de São Paulo.
Bibliografia
Versão corrigida

1. Educação Musical 2. Canção Brasileira 3. Ensino Médio 4.
Professor especialista de música I. Pinto, Ivan Vilela II.
Título.

CDD 21.ed. - 780

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

Lotito, Paulo Padilha

Título: Canção brasileira no programa curricular do ensino médio:
relato da experiência de um professor especialista de Música

Dissertação apresentada no Programa de Pós Graduação
em Música da Escola de Comunicações e Artes da
Universidade de São Paulo, para obtenção do título de
Mestre em Música

Data: 18/02/2021

Banca Examinadora

Presidente: Prof. Dr. Ivan Vilela Pinto
ECA- USP

Banca:

Prof Dr. Sérgio Augusto Molina

FASM- Faculdade Santa Marcelina

Profa Dra Marisa Trench de Oliveira Fonterrada

IA- UNESP- Instituto de Artes da Universidade do Estado de São Paulo

Aos meus pais, Marina e Miguel, por me ensinarem a conversar, ou seja, elaborar ideias e sentimentos a partir da troca entre afeto, fala e escuta.

A minha esposa Iza, por nosso amor, pela paciência e parceria.

Aos meus filhos Ynaê, Téo e Kim, por encherem minha vida de sentido.

À turma da primeira série de 2018, minha principal parceira neste trabalho.

A todos os meus alunos e colegas educadores, parceiros nessa jornada.

À música e aos músicos do Brasil.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador Ivan Vilela, por me encorajar no caminho a seguir.

A Alberto Ikeda, pela seriedade e comprometimento nas observações.

A Rogério Costa, por me encorajar e acolher nessa volta à universidade.

A Renato Borges pela ajuda fundamental na organização e formalização das ideias aqui apresentadas.

A Marisa Fonterrada e Teca Alencar de Brito, pelas importantes contribuições dadas na qualificação.

Aos meus professores Walter Garcia e Luiz Tatit.

A Paulo Cunha, pela preciosa interlocução desde a elaboração do projeto e pelo auxílio na compreensão da atual BNCC.

Às minhas irmãs Denise e Márcia, pela interlocução, aconselhamento e escuta durante o processo de dissertação.

À minha mãe, Marina, pelas histórias e canções.

Ao meu pai, Miguel, pela interlocução preciosa, eterna empolgação e pela revisão gramatical.

Ao colega Luiz Venâncio, pela ajuda.

Às minhas colegas Iza Lotito e Celina Gusmão, parceiras dos projetos artísticos escolares.

A Maria Lúcia Ruiz Di Giovanni, Lucília Bechara Sanchez, Ana Maria Bergamin e Regina Lucia Poppa Scarpa.

A todos os meus colegas professores e a toda a equipe de inspetores e funcionários da escola.

RESUMO

O objeto de pesquisa dessa dissertação é o curso que ministrei como professor especialista de música, desde 2002, portanto há dezenove anos, na grade curricular do ensino médio da Escola Vera Cruz, em São Paulo. O curso não tem sentido de especialização e é oferecido a todos os alunos, visando à formação integral dos indivíduos e levando em especial consideração nossas particularidades enquanto nação. É ancorado na presença constante da canção brasileira, numa metodologia que busca mesclar prática de percussão, canto, ampliação de repertório, contextualização sociocultural e criação, em constante diálogo com outras disciplinas e incorporando os saberes dos alunos, de modo a contemplar as seguintes dimensões do ensino da arte: produção, apreciação e contextualização. O principal objetivo dessa dissertação, portanto, é trazer à tona essa experiência por meio de uma narrativa reflexiva, dentro de uma perspectiva descritiva, testemunhal e documental. Para tanto, recorro à minha memória pessoal, ao meu acervo de registros realizado ao longo dos anos, e a uma documentação feita sistematicamente no ano de 2018, já destinada para uso neste projeto. Os conceitos de auto etnografia apresentados por Mercedes Blanco e saber de experiência proposto por Jorge Larrosa Bondía norteiam essa abordagem, que é materializada em diários de aula comentados. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para Ensino Médio (PCNEM, 2000), assim como a nova Base Nacional Curricular Comum (BNCC, 2017) foram os principais parâmetros de reflexão no que diz respeito à relação entre a música e os objetivos educacionais da escola no ensino médio. Questões referentes à cultura afro-brasileira, cultura popular, tratamento contextualizado dos conteúdos, transversalidade, interdisciplinaridade, intertextualidade, lugar de fala, autoria, expressão e protagonismo, entre outros, aparecem exemplificadas na documentação das aulas. A concepção de educação musical voltada para a formação integral do ser humano teve como referências as ideias de Hans-Joachim Koellreuter e Maria Teresa Alencar de Brito. Experiências duradouras de ensino de música no ensino médio, realizadas dentro do currículo, com um professor especialista e em pé de igualdade com outras disciplinas do currículo, são raras e devem ser relatadas, fundamentadas em teorias, valorizadas e enriquecidas na comparação com outras práticas. Uma vez documentadas, elas passam a fazer parte de um acervo de experiências que justificam sua importância, ampliam possibilidades de trabalho e possibilitam a troca com outros educadores.

Palavras-chave: Educação musical. Ensino médio. Canção brasileira. Professor especialista de música.

ABSTRACT

The object of research of this dissertation is the course that I have been teaching as a specialist music teacher since 2002, therefore for nineteen years, in the curriculum of high school at Vera Cruz School, in São Paulo. The course has no sense of specialization and is offered to all students, aiming at the integral formation of individuals and taking special consideration of our particularities as a nation. It is anchored in the constant presence of the Brazilian song, in a methodology that seeks to mix the practice of percussion, singing, expansion of repertoire, socio-cultural context and creation, in constant dialogue with other disciplines and incorporating the students' knowledge, in order to contemplate the following dimensions of art teaching: production, appreciation and contextualization. The main objective of this dissertation, therefore, is to bring up this experience through a reflective narrative, within a descriptive, testimonial and documentary perspective. To this end, I use my personal memory, my collection of records made over the years, and a documentation made systematically in 2018, already intended for use in this project. The concepts of auto ethnography presented by Mercedes Blanco and knowledge of experience proposed by Jorge Larrosa Bondia guide this approach, which is materialized in commented class diaries. The National Curriculum Parameters for Secondary Education (PCNEM, 2000), as well as the new Common National Curricular Base (BNCC, 2017) were the main parameters of reflection with regard to the relationship between music and the educational objectives of the school in high school. Issues related to Afro-Brazilian culture, popular culture, contextualized treatment of content, transversality, interdisciplinarity, intertextuality, place of speech, authorship, expression and protagonism, among others, are exemplified in the documentation of the classes. The conception of musical education aimed at the integral formation of the human being had as reference the ideas of Hans-Joachim Koellreuter and Maria Teresa Alencar de Brito. Lasting experiences of teaching music in high school, carried out within the curriculum, with an expert teacher and on an equal footing with other subjects in the curriculum, are rare and should be reported, based on theories, valued and enriched in comparison with other practices. Once documented, they become part of a collection of experiences that justify their importance, expand job possibilities and allow exchange with other educators.

Keywords: Music education. High school. Brazilian song. Specialist music teacher.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Festa Junina – Maracatu 2018 – Batuqueiros com alfaías	38
Figura 2 – Festa Junina – Maracatu 2018 – Batuqueiras com agbês.....	39
Figura 3 – Festa Junina – Dança do Coco 2010 – Coro (no palco) e dançarinos.....	39
Figura 4 – Festa Junina – Maracatu 2018 – Dançarinas (yabás)	40
Figura 5 – Festa Junina – Bumba-Meu-Boi 2019 – Miolo do boi no centro da roda.....	41
Figura 6 – Festivera 2018 – Corpo de dança	41
Figura 7 – Festivera 2018 – Músicos no palco.....	42
Figura 8 – QR CODE – Marcos coletivos (Festa junina, Festivera e Mostra de Música)	43
Figura 9 – QR CODE – Memórias Musicais Juninas.....	44
Figura 10 – Esquema da transfiguração	48
Figura 11 – Sala de aula com lousa	51
Figura 12 – Sala de aula com bateria.....	52
Figura 13 – Sala de aula com projetor	52
Figura 14 – Sala de aula – Pandeiros, LPs, vitrola	53
Figura 15 – Samba drops com 4 linhas	62
Figura 16 – Partitura – Levada básica da marcha.....	68
Figura 17 – Partitura – Levada de marcha invertida	70
Figura 18 – Partitura – Levada do Funk carioca	71
Figura 19 – Samba drops com 5 linhas	74
Figura 20 – Partitura – Transcrição Samba Drops	77
Figura 21 – Motivo rítmico – 5ª Sinfonia de Beethoven	77
Figura 22 – Partitura – Tambo tambo tamborim tambo tambo tamtamborim	78
Figura 23 – Partitura – Teleco-teco	78
Figura 24 – Samba drops com 3 linhas	79
Figura 25 – Partitura – Grade samba urbano – Ari Colares	79
Figura 26 – QR CODE – Samba Drops em vídeo.....	81
Figura 27 – QR CODE – Carinhoso.....	84
Figura 28 – QR CODE – Conversa de Botequim.....	91
Figura 29 – QR CODE – Arranjos coletivos.....	100
Figura 30 – Trabalho de aluno – Ilustração da Época de Ouro com rádio	107
Figura 31 – Trabalho de aluno – Cristo negro.....	109
Figura 32 – Partitura – Célula básica do baião	117
Figura 33 – Partitura – Célula rítmica Tum-Tum-Tá	118
Figura 34 – Forró Drops 1 – Baião.....	121
Figura 35 – Grade de percussão do baião – Projeto Guri.....	122
Figura 36 – Forró Drops 2 – Xote	123
Figura 37 – Grade de percussão do xote – Projeto Guri.....	123
Figura 38 – Partitura: Bum-ba-za-Bum-ba.....	124
Figura 39 – Partitura: e-la-só-quer	124
Figura 40 – Luiz Gonzaga – Capa do livro	131
Figura 41 – Luiz Gonzaga de chapéu coco.....	132
Figura 42 – Luiz Gonzaga sem chapéu	132
Figura 43 – Luiz Gonzaga – Lampion	133
Figura 44 – Jackson do Pandeiro – Foto da capa do livro.....	139
Figura 45 – Jackson do Pandeiro e grupo - Ensaio fotográfico.....	140
Figura 46 – Resposta do aluno – Xote e baião	151
Figura 47 – Resposta de aluno – Jack Soul Brasileiro	152
Figura 48 – Sala de aula – Ambiente bossa nova.....	156

Figura 49 – Sala de aula – LP Chega de Saudade na vitrola.....	157
Figura 50 – Sala de aula – Aluna manuseando vitrola	158
Figura 51 – Sala de aula – Alunos folheando livros.....	159
Figura 52 – Ilustração da letra de Garota de Ipanema com melodias com ondas do mar	161
Figura 53 – Partitura – Figura rítmica do Samba de uma nota só	163
Figura 54 – Partitura – Exercício peito e coxa na primeira parte do Samba de uma nota só.	163
Figura 55 – Partitura – Melodia da Parte A do Samba de uma nota só.....	164
Figura 56 – Partitura – Melodia da Parte B do Samba de uma nota só.....	165
Figura 57 – Resposta de aluno 1 – Samba de uma nota só.....	167
Figura 58 – Resposta de aluno 2 – Samba de uma nota só.....	169

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Cronograma de aula do primeiro semestre da 1ª Série 2018– 18 aulas.....	56
Quadro 2 – Letra de <i>Bom dia, boa tarde, boa noite, amor</i> praticada na <i>Aula 4</i> da 1ª Série	81
Quadro 3 – Depoimentos feitos pelos alunos da 1ª Série na <i>Aula 10</i>	88
Quadro 4 – Cronograma de aula do primeiro semestre da 2ª Série 2018– 12 aulas.....	112
Quadro 5 – Grifos sobre a letra de <i>O Canto da Ema</i> exemplificam brincadeiras rítmicas de Jackson do Pandeiro	144
Quadro 6 – Transcrição da questão 2 e da resposta de aluno	153

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 SITUANDO A PESQUISA, DO GERAL AO PARTICULAR	17
1.1 Música no Ensino Médio no Brasil a partir do século XX – Componente ou conteúdo? ...	17
1.2 A construção do curso em diálogo com a comunidade e a instituição.....	22
1.3 Marcos coletivos das Artes – Os eventos artísticos ao longo do ano e dos anos	36
1.4 Por que a canção?	44
1.5 Condições logísticas e a posição da música no programa curricular atual da escola	50
1.5.1 A música na grade curricular da Escola Vera Cruz – Ensino Médio	50
1.5.2 A sala de música.....	51
2 DIÁRIO DE AULA COMENTADO – 1ª série do Ensino Médio – 18 aulas.....	55
2.1 Aula 1 – Apresentando o curso aos alunos – Escolha	59
2.2 Aula 2 – Carnaval Ontem e hoje	65
2.3 Aula 3 – Chiquinha Gonzaga e marchinhas carnavalescas.....	69
2.4 Mergulhando no Samba	72
2.4.1 Apostila de repertório - Sambantigo e outros sambas	72
2.4.2 Samba Drops - prática de percussão e voz	74
2.4.3 Aulas 4 a 9 – Pixinguinha, choro e samba.....	81
2.4.4 Aula 10 – Avaliação do primeiro trimestre	87
2.4.5 Aulas 11 e 12 – Noel Rosa e Wilson Baptista.....	90
2.4.6 Aulas 13 a 17 – Arranjando o samba.....	98
2.4.7 Aula 18 – Avaliação Interdisciplinar com Artes Visuais	105
3 DIÁRIO DE AULA COMENTADO – 2ª série do Ensino Médio – 12 Aulas.....	111
3.1 Aula 1 – Apresentando o curso aos alunos – Escolha	114
3.2 Aula 2 – Tum-tum-tá	117
3.3 Mergulhando no Forró	119
3.3.1 Apostila de repertório – Coletânea Forró Geral	120
3.3.2 Forró Drops – prática de percussão e voz.....	120
3.3.3 Aulas 3 a 7 – Baião e xote na prática	125
3.3.4 Aula 8 – O Rei do Baião – Luiz Gonzaga	130
3.3.5 Aula 9 – O Rei do Ritmo – Jackson do Pandeiro	138
3.3.6 Aula 10 – Avaliação do primeiro trimestre	148
3.3.6.1 Comentando o forró	149
3.3.6.2 Escrevendo o forró	151
3.4 CAINDO NA BOSSA E APONTANDO CAMINHOS FUTUROS.....	154
3.4.1 Aula 11 – Chega de saudade – Livros, LPs e vitrola.....	155
3.4.2 Aula 12 – Samba de uma nota só	162
3.4.2.1 Avaliando a bossa nova.....	167
3.4.3 Apontando novos caminhos – a sequência do curso	170
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	173
REFERÊNCIAS	179
ANEXOS	187
Anexo A – Planejamento de música no ensino médio 2018 – 1ª série.....	187
Anexo B – Amostra da Apostila Sambantigo e outros sambas (capa, prefácio, sumário).....	191
Anexo C – Planejamento de música no ensino médio 2018 – 2ª Série.....	194
Anexo D – Coletânea Forró Geral (amostra com capa, prefácio e sumário).....	198
Anexo E – Transcrição de fala de Luiz Gonzaga	201

INTRODUÇÃO

Existem muitos caminhos para a educação musical. Esta dissertação irá relatar e refletir sobre um deles. Meu objeto de pesquisa é o curso que ministro como professor especialista de música, desde 2002, portanto há dezenove anos, dentro da grade curricular do ensino médio da Escola Vera Cruz, em São Paulo. O curso não tem sentido de especialização e é oferecido a todos os alunos, visando a formação integral dos indivíduos e levando em consideração nossas particularidades enquanto nação. É ancorado na presença constante da canção brasileira, numa metodologia que busca mesclar prática de percussão, canto, ampliação de repertório, contextualização sociocultural e criação, em constante diálogo com outras disciplinas e incorporando os saberes dos alunos, de modo a contemplar as seguintes dimensões do ensino da arte: produção, apreciação e contextualização.

A verdade é que há algum tempo sinto necessidade de dividir esta experiência com meus colegas músicos e educadores no intuito de qualificar minha prática e contribuir não só para o ensino de música, mas para a valorização e disseminação deste conhecimento na sociedade e sua consequente presença nos programas curriculares de ensino médio. Para além disso, temos uma reforma do ensino médio em curso no Brasil. A Lei 13.415 de 2017 (BRASIL, 2017), normatizada pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular), prevê o início da implantação da nova proposta em 2021. Sem entrarmos nos méritos da reforma em si, sabemos que o modelo traz no seu bojo uma proposta de flexibilização dos currículos, que poderão se adequar a diferentes realidades. A busca de referências para a construção de novos percursos curriculares, torna este, um momento especialmente adequado à discussão. Experiências duradouras de ensino de música no ensino médio, realizadas dentro da grade regular, com um professor especialista e em pé de igualdade com outras disciplinas do currículo, são raras e devem ser relatadas (GRANJA, 2006, p. 14).

O principal objetivo da dissertação, portanto, é materializar esta experiência por meio de uma narrativa reflexiva, dentro de uma perspectiva descritiva, testemunhal e documental. Para tanto, recorro à memória pessoal desta experiência, ao meu acervo de registros realizado ao longo dos anos, e a uma documentação feita sistematicamente no ano de 2018, em tempo real, já destinada para uso neste projeto. As turmas de 2019 e 2020 também são abordadas, já que, nestes anos, eu estava especialmente mobilizado pela realização da dissertação.

Os artigos *¿Autobiografía ou Autoetnografía?* (BLANCO, 2012) e *Experiência e Saber de Experiência* (BONDÍA, 2002) foram bastante elucidativos para que eu fizesse esta

escolha metodológica e me encorajasse neste processo de escrita mais pessoal. A abordagem do trabalho está ancorada parcialmente neste conceito. Sobre a perspectiva autoetnográfica:

La autoetnografía se basa, entre otras plataformas, en la perspectiva epistemológica (Ferraroti, [1983] 1988) que sostiene que una vida individual puede dar cuenta de los contextos en los que vive la persona en cuestión, así como de las épocas históricas que recorre a lo largo de su existencia. (BLANCO, 2012, p. 170).

Neste sentido, o relato desta experiência é, principalmente, um retrato das relações estabelecidas entre mim e a comunidade escolar, que envolve alunos, famílias, instituição, coordenação, colegas professores e funcionários. Estes personagens, por assim dizer, são atores fundamentais nesse processo. São parceiros diretos na construção dessa história (no sentido sociológico do termo) e, por consequência, dessa narrativa. Essa parceria está materializada nos *diários de aula comentados*, principal recurso metodológico utilizado para que as vozes dos alunos estivessem presentes no dia a dia de sala de aula e nas reflexões sobre o curso. Os *diários de aula* são o principal substrato da dissertação, e ocupam a maior parte do segundo e terceiro capítulos. Para realizá-los lancei mão de registros fotográficos e audiovisuais, acompanhamento dos alunos aula a aula, depoimentos orais, auto-avaliações e avaliações escritas. Ao longo dos anos a sala de aula tem sido um laboratório didático vivo. O diálogo com a instituição, a comunidade e os colegas professores também aparece ao longo de todo o texto, mas está especialmente focalizado na seção referente à história da construção do curso.

Ainda na mesma direção, o conceito de “saber de experiência” proposto por Jorge Larrosa Bondía, também se coaduna aos meus objetivos e à minha abordagem. Segundo o autor, “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (BONDÍA, 2002, p. 23).

Muita coisa “nos passou, nos aconteceu, nos tocou”, a mim, a meus alunos e a meus parceiros educadores durante estes dezenove anos na escola. E muita coisa continua e continuará nos acontecendo, dentro da perspectiva de uma educação viva. Portanto, ao longo da dissertação, assim como na escola e na vida, a experiência vivida, os aprendizados adquiridos durante o processo e a consequente reflexão sobre o processo ocorrem de maneira concomitante.

Com relação à concepção de educação e o papel do educador musical recorri a obras como *Koellreutter Educador* (BRITO, 2001), *O Ouvido Pensante* (SCHAFER, 1991), e ao artigo *Ferramentas com Brinquedos* (BRITO, 2010). No prefácio de *O Ouvido Pensante* (1991), diz Murray Schafer:

Este, então, é um relato pessoal de um educador musical e não o enunciado de um método para a imitação submissa. É essa a razão pela qual meus textos são descritivos e não prescritivos. Nenhuma coisa, neste livro, diz: “Faça deste modo”. Ele apenas diz: “Eu fiz assim”. Ele pode estimular você a desenvolver o assunto mais além, e espero que isto aconteça. (SCHAFER, 1991, p. 14).

Ainda dentro desta perspectiva carregada de personalidade, cito Paul Valéry:

Peço desculpas por expor-me assim diante de vocês, mas acho mais útil contar aquilo por que passamos do que simular um conhecimento independente de qualquer pessoa e uma observação sem observador. Na verdade, não existe teoria que não seja um fragmento cuidadosamente preparado de alguma autobiografia. (VALERY, 1991, p. 202).

No entanto, para aprofundar a relação entre essa experiência vivida e o ensino de música na escola no Brasil, senti a necessidade de entender a presença da música nos currículos, de acordo com as políticas públicas, ao longo do tempo. No que diz respeito à trajetória do ensino de música no Brasil, *Música na Escola* (JORDÃO, 2012)¹, excelente fórum panorâmico com textos de diversos autores, abriu portas para outras referências e colaborou para que eu construísse uma perspectiva histórica do ensino de música no Brasil, assim como *De Tramas e Fios* (FONTERRADA, 2005), que me permitiu uma primeira aproximação com o tema, no início da pesquisa.

Depois da perspectiva histórica, comparar o objeto dessa dissertação, ou seja, esse curso específico de música, com as atuais diretrizes educacionais oficiais também foi tarefa necessária nesse processo de narrativa e reflexão. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para Ensino Médio (PCNEM 2000) assim como a nova BNCC foram as principais referências no que diz respeito à uma concepção atual e bastante abrangente de educação. São documentos oficiais, importantíssimos e norteadores de princípios da educação no Brasil. Por isso, estão presentes em vários momentos da dissertação. São referências fundamentais ao tratarmos do diálogo da música e das artes com as outras disciplinas e ainda, ao pensarmos a relação do conteúdo do curso com os objetivos educacionais gerais do ensino médio. Entendi, no entanto, ao longo da pesquisa, que, por terem esse caráter mais geral, estes documentos carecem de um aprofundamento maior no que diz respeito às questões inerentes à Música, em especial no ensino médio, e à presença do professor especialista. Ao comentar os PCNEM, Rita Amato afirma, ancorada em observações de Maura Penna e Margarete Arroyo:

¹ Coordenado por Gisele Jordão, Sérgio Molina, Renata Allucci e Adriana Miritello Terahata, este projeto foi lançado em 2012. É um grande painel colaborativo que tem como objetivo de contribuir para a instrumentalização de professores, em resposta à Lei 11.769 de 2008, que determina a obrigatoriedade do ensino musical nas escolas de ensino básico. Está disponível online em: <https://amusicanaescola.com.br>

Também alude-se ao fato de que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), elaborados pelo Ministério da Educação como propostas pedagógicas, também não contribuem para uma definição concreta sobre como a música deve ser trabalhada em sala de aula e não definem se o professor de arte deve ter uma formação geral, com o conhecimento das várias linguagens artísticas, ou se deve ser especializado em uma só modalidade (teatro, dança, música ou artes visuais), conforme comentam Penna (2004) e Arroyo (2004). (AMATO, 2006, p. 154).

Essa dissertação não tem como pretensão apresentar “uma definição concreta sobre como a música deve ser trabalhada”, como sugerido no texto acima, mas traz à tona um exemplo concreto e duradouro de prática que dialoga com os objetivos da educação no Brasil. Questões referentes à importância da cultura negra e nordestina, intercâmbio com mestres de cultura popular, tratamento contextualizado dos conteúdos, transversalidade dos temas, interdisciplinaridade, tradição e contemporaneidade, autoria, protagonismo, história das mídias de reprodução de áudio e lugar de fala, entre outros, aparecem exemplificadas nas documentações das aulas.

Voltando, pois, à nossa experiência concreta de sala de aula, no tocante à contextualização histórica e análise das canções utilizadas, a principal referência, no momento inicial de criação do curso, foram os livros *A Canção no Tempo Vol. 1 e 2* (1999) de Jairo Severiano e Zuza Homem de Mello. Ao longo dos anos de curso e da dissertação, uma gama de autores que tratam em especial da canção brasileira ou de biografias de compositores consagrados foram fontes de pesquisa. Citarei alguns deles: Luiz Tatit, *O Século da Canção* (2004), José Miguel Wisnik, *Sem Receita. Ensaios e canções* (2004), Rodrigo Alzuguir, *Wilson Baptista: o samba foi sua glória!* (2013), Dominique Dreyfus, *Vida do Viajante: a saga de Luiz Gonzaga* (1996). Ruy Castro, *Chega de saudade: a história e as histórias da Bossa Nova* (1990) e Augusto de Campos, *Balanço da Bossa e outras bossas* (1968), entre muitos outros.

A noção de música como jogo e invenção, envolvendo ludicidade e experimentação, também está presente no curso, em momentos como o aprendizado do samba e forró e a criação de arranjos coletivos. A reflexão sobre essas práticas está baseado em Delalande *La Musica es un Juego de Niños* (1995) e Teca Alencar de Brito *Koellreutter Educador* (2001). A dissertação de mestrado *Aprendiz de samba: oralidade, corporalidade e as estruturas do ritmo* (2018) de Arildo Colares dos Santos, foi importante parâmetro comparativo para os modelos de prática de percussão coletiva de samba. Ao tratarmos do tema forró esta comparação foi feita tendo como referência o *Livro didático do Projeto Guri* (BERGAMINI; SANTANA, 2011).

Antes de entrar na descrição dos capítulos propriamente dita, permitam-me ainda apresentar-me agora, não como professor de música, mas também como artista atuante na cena musical brasileira. Como baixista e arranjador, fui um dos fundadores do grupo Aquilo Del Nisso, importante grupo de música instrumental brasileira no qual atuei durante mais de quinze anos, mormente na década de 1990. Como cantor, compositor e violonista tenho quatro trabalhos solo lançados, a partir de 1995, numa linha que chamarei aqui de MPB. Faço parte do que se convencionou chamar de cena alternativa paulistana e tenho ainda importantes parcerias com artistas de projeção nacional. Uma vez que este relato leva em consideração meu passado e minhas motivações pessoais, este é um dado fundamental que me coloca na categoria de artista docente (MARQUES, 2014). Como veremos, essa intersecção entre os universos de artista e professor será objeto de reflexão. Dito isso, podemos partir para a descrição detalhada da dissertação.

No *Capítulo 1*, a título de contextualização e justificativa, apresentarei um panorama que parte da legislação do ensino de música nas escolas (públicas) no Brasil, para chegar à minha situação específica. Esta visão panorâmica será iniciada com um breve histórico da educação musical nas escolas do início do Século XX aos dias de hoje, com foco no ensino médio. As leis federais relativas à educação musical serão a principal fonte de pesquisa. A distinção entre os conceitos de *conteúdo curricular obrigatório* e *componente curricular obrigatório* (disciplina) faz-se fundamental para entendermos os caminhos passados e futuros da música no contexto escolar. Assim como a presença do professor especialista de música no corpo docente. Na sequência, farei um relato panorâmico da trajetória do curso na escola nestes dezenove anos, abordando minhas motivações pessoais, a concepção do curso, as relações e dinâmicas com a instituição-escola, com outras disciplinas e com a comunidade escolar. O relato é entremeado por reflexões que justificam e problematizam as escolhas didáticas adotadas. Uma seção especial é dedicada aos marcos coletivos das Artes na escola, eventos artísticos interdisciplinares importantes, que fazem parte do calendário escolar e complementam, com grande protagonismo dos alunos, o conteúdo abordado em sala de aula. Em seguida partirei para uma reflexão sobre a importância da canção e suas peculiaridades tanto no tocante à nossa identidade enquanto nação, quanto aos seus aspectos polissêmicos e transdisciplinares. Este primeiro capítulo termina com a apresentação da posição da música dentro do programa curricular do ensino médio da Escola Vera Cruz e a posterior descrição da sala de aula de música, nosso local de trabalho. Com isso feito, poderemos partir, então, para os *diários de aula comentados*.

No *Capítulo 2*, serão descritas, comentadas e documentadas dezoito aulas da primeira série do ensino médio. O período relatado corresponde ao primeiro semestre do ano letivo. O conteúdo abordado será o samba e a marchinha carnavalesca, com práticas de canto e percussão em roda, criação de coletâneas autorais, arranjos coletivos e contextualização da canção brasileira no início do século XX, de 1900 a 1945, tendo como principais referências o Rio de Janeiro, o rádio e a chamada *Época de Ouro*, com foco em figuras de Chiquinha Gonzaga, Pixinguinha, Noel Rosa e Wilson Baptista, entre outros. Paralelamente, problematizaremos as relações entre samba e negritude, materializadas na figura sociológica do malandro carioca.

No *Capítulo 3*, dedicado às aulas da segunda série, serão apresentadas doze aulas, que correspondem ao período que vai do início do ano a meados de maio. A estratégia didática é semelhante, abordando, porém, outro conteúdo. Retomando a linha histórica da canção brasileira do ano anterior, partiremos de 1946, marco da gravação de *Baião* (Luiz Gonzaga/Humberto Teixeira) para tratarmos majoritariamente dos gêneros nordestinos do xote, baião e suas variações, dentro do grande guarda-chuva a que nos acostumamos chamar de forró. Um tópico menor, com foco na Bossa Nova, completa o capítulo. Alternado prática de canto, percussão e apreciação musical com aulas de contextualização sociocultural, materializaremos o período com foco nas personagens de Luiz Gonzaga e Jackson do Pandeiro, e na canção *Samba de Uma Nota* (JOBIM; MENDONÇA, 1962) de Tom Jobim e Newton Mendonça. A sequência do curso segue a linha histórica da canção brasileira até a década de 1970, com Festivais, Tropicália, Canção de Protesto, Jovem Guarda e todas as implicações socioculturais envolvidas, para desaguar, ao final do ano, em um processo mais livre de montagem de apresentações. Esta etapa será somente mencionada, dadas a amplitude da dissertação e o recorte de conteúdo escolhido.

1 SITUANDO A PESQUISA, DO GERAL AO PARTICULAR

Este é um capítulo introdutório. Tem a função de apresentar, digamos assim, a paisagem, o contexto geral, a história anterior para, aos poucos, aproximar o leitor desta história em particular. Numa analogia com a linguagem cinematográfica, é uma grande lente panorâmica que vai se fechando, aos poucos, numa preparação para o *close* do curso, que estará majoritariamente nos capítulos seguintes. Na primeira seção, temos uma breve investigação das políticas públicas referentes à presença da música nos currículos, a partir do início do século XX, com particular atenção ao ensino médio, seguido de um posicionamento crítico sobre o momento atual da Base Nacional Comum Curricular e sua relação com a música. Na segunda seção partimos para o relato da construção do curso de música do ensino médio da Escola Vera Cruz a partir da minha chegada. É um diálogo de 19 anos entre a música, as outras disciplinas, a instituição e a comunidade. A terceira seção, ainda parte deste panorama histórico, é dedicada aos marcos artísticos coletivos realizados todo o ano, ou seja, apresentações artísticas que se tornaram tradicionais em nosso calendário escolar. Elas são destacadas por incluírem a música, enriquecendo o programa curricular do curso e por serem importantes momentos de autoria dos alunos e envolvimento da comunidade. A quarta seção traz uma reflexão com caráter pessoal, ensaístico, sobre a importância da canção no Brasil. Após essa pequena reflexão, apresento, na quinta e última seção, a posição da Música no programa curricular de ensino médio da Escola Vera Cruz, as condições objetivas da sala de música, número de turmas e de alunos por turma. Retomando a analogia com a linguagem cinematográfica, este seria pois, um *close* da nossa principal locação, ou cenário.

Além do caráter de apresentação geral, naturalmente, a dimensão introdutória do capítulo também adquiriu um caráter de justificativa, tanto da validade e necessidade de contar esta história, quanto das escolhas didáticas adotadas no curso.

1.1 Música no Ensino Médio no Brasil a partir do século XX – Componente ou conteúdo?

Ao me dedicar à tarefa de entender a presença da música no ensino médio no Brasil, percebi que deveria ampliar a perspectiva. Num primeiro momento, seria preciso investigar as políticas públicas voltadas à música na escola brasileira como um todo. Para isso, baseei-me na legislação sobre o tema. Gostaria de compartilhar, preliminarmente, alguns parâmetros e conceitos que foram fundamentais para a compreensão das leis que vêm regendo essa questão ao longo dos anos. Foram eles que nortearam o recorte escolhido. O primeiro seria a presença da música como *componente curricular* (disciplina) obrigatório, fato que torna imprescindível

a presença de um profissional especialista. O segundo seria a presença da música como *conteúdo curricular* obrigatório, ou seja, algo que deva fazer parte obrigatoriamente dos conteúdos estudados, mas que pode estar diluído em outras disciplinas. Neste caso, a presença do professor especialista não é uma obrigatoriedade. Como a dissertação discorre sobre o relato de prática de um professor especialista de música do ensino médio, este é o ponto de partida para entendermos a questão até chegarmos (e nos posicionarmos) sobre o momento atual.

Dito isso, iniciarei este breve panorama histórico a partir das décadas de 1910 e 1920, época em que aparecem, nas escolas, iniciativas consistentes de um ensino de música organizado. Nesse período, podemos destacar a presença de educadores como João Gomes Júnior e Carlos Alberto Gomes Cardim, na Escola Caetano de Campos, em São Paulo, como exemplos pioneiros a estabelecerem o que se convencionou chamar de canto orfeônico, que podemos resumir como um canto coral escolar, ainda antes de Villa-Lobos, que se tornaria conhecido posteriormente pela difusão dessa prática. (JORDÃO, 2012, p. 20).

A partir da década de 1930, o projeto de educação musical criado por Heitor Villa-Lobos, baseado no canto orfeônico, é oficialmente adotado em todo o território nacional pelo Decreto Federal 19.890, de 18 de Abril de 1931, assinado por Getúlio Vargas. (BRASIL, 1931).

A Reforma Capanema, de 1942 (BRASIL, 1942) realizada durante o período do Estado Novo, divide o ensino secundário em ginásial (4 anos) e colegial (3 anos). O canto orfeônico, é *disciplina obrigatória* apenas na etapa ginásial (TREVIZOLI, 2013, p. 5).

O projeto de Villa-Lobos perdurou durante as décadas de 1930, 1940 e 1950. Popularizou o canto orfeônico na etapa ginásial das escolas brasileiras dentro de uma perspectiva nacionalista e cívica, fortemente influenciado pela ideia da busca de uma identidade nacional, esforço coletivo que mobilizou intelectuais, artistas e políticos da época. O modernismo da Semana de 22, as viagens de Mário de Andrade pelo Brasil, as publicações de *Raízes do Brasil* (Sérgio Buarque de Holanda) e *Casa-Grande e Senzala* (Gilberto Freyre), são exemplos dessa mobilização. Nesta perspectiva, uma importante contribuição educacional de Villa-Lobos foi a criação do “Guia Prático”, “material didático contendo 138 versões de cantigas infantis populares, editado pela primeira vez em 1938” (JORDÃO, 2012, p. 21).

Na década de 1960, com a promulgação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases) Nº 4024, de 1961 (BRASIL, 1961), o canto orfeônico é substituído pela *disciplina educação musical*. A proposta busca incorporar novas práticas. Para além de cantada, a música deveria ser tocada, sentida e dançada. O modelo é inspirado nas propostas pedagógicas de Zoltan Kodály, Karl

Orff, e, no Brasil, por Hans Joachim Koellreuter, entre outros. (JORDÃO, 2012, p. 24). Grosso modo, podemos afirmar, portanto, que a música como *disciplina exclusiva*, esteve presente em nossos currículos escolares entre as décadas de 1930 e 1960.

Em 1971, a Lei de Diretrizes e Bases – LDB Nº 5692, (BRASIL, 1971) é sancionada pelo presidente Emílio Garrastazu Médici. Nesta LDB a Educação Musical é excluída dos currículos escolares, sendo introduzida a atividade de Educação Artística na educação básica, com uma proposta de tratamento polivalente das Artes. É importante ressaltar que, segundo a nova lei, mesmo as Artes como um todo, não tinham status de *disciplina exclusiva* nas propostas curriculares, apenas de atividade recomendada (JORDÃO, 2012, p. 25).

A partir de 1996, com a publicação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB Nº 9394/96 (BRASIL, 1996) temos duas importantes mudanças dentro de nossa perspectiva: o ensino médio passa a fazer parte da educação básica dos brasileiros e as Artes passam a ser reconhecidas como “componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica” (Art. 26, parágrafo 2), após mais de 25 anos de ausência. (JORDÃO, 2012, p. 25). Mas apesar dos inegáveis avanços, a verdade é que a música não recupera o *status* de componente curricular, ou seja, *disciplina exclusiva*, perdido em 1971. Além disso, a pouca precisão do texto da lei não favorece a inclusão da música. Em artigo de 2004, na Revista ABEM, ao discorrer sobre as relações entre a Lei Nº 9394/96 e o ensino de música, Margarete Arroyo cita Maura Penna para comentar esta imprecisão:

Conforme Maura Penna apontou, a “presença da arte no currículo escolar tem sido marcada pela indefinição, ambigüidade e multiplicidade” (Penna, 2003). Esses aspectos se fazem presentes no texto da LDBEN 9.394/96, quando traz que “o ensino de Arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. Esse caráter muito abrangente do texto abre possibilidades a interpretações que vêm sistematicamente excluindo a música desse ensino de Arte. (ARROYO, 2004, p. 30).

Em alguma medida, parte dessa indefinição é amenizada em 2008. Após pressão da classe musical, em movimento articulado a partir de 2006 (JORDÃO, 2012, p. 26), foi sancionada, em 2008, a Lei Federal 11.769b (BRASIL, 2008) alterando a LDB 9394, que torna a música *conteúdo curricular* obrigatório, mas não exclusivo, da educação básica, com efetiva implementação definida para 2011. Mas, na aprovação da lei, “o presidente vetou o artigo que defendia a exigência de um professor com formação específica” (JORDÃO, 2012, p. 26). De qualquer forma, se, a partir de 1996, o ensino médio passou a fazer parte da educação básica e o ensino de música torna-se obrigatório na mesma conclui-se que a música (como conteúdo) deveria fazer parte, obrigatoriamente, dos currículos do ensino médio.

Porém, antes mesmo de sua implementação efetiva, um novo retrocesso põe os educadores musicais, e todos que acreditam na importância da música nesta etapa da educação, em alerta. É sancionada a Medida Provisória (MP) Nº 746/2016 (BRASIL, 2016) que “restringe a obrigatoriedade do ensino da arte e da educação física à educação infantil e ao ensino fundamental, tornando-as facultativas no ensino médio”.

Após o susto da MP de 2016, temos, em 2017, a promulgação da Lei 13.415 (BRASIL, 2017), que altera pontos da LDB de 1996, já citada, e formaliza as mudanças propostas pela Reforma do Ensino Médio. Segundo a lei, normatizada pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (BRASIL, 2018), o ensino médio, etapa final da Educação Básica incluirá, obrigatoriamente “estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia” (Artigo 35, parágrafo 2º).

Atualmente, pois, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o documento que normatiza o conjunto de habilidades essenciais a serem desenvolvidas na educação básica. Sua implementação no ensino médio está prevista para 2021, e traz importantes alterações. O modelo (BRASIL 2018, p. 475-477) prevê uma base comum obrigatória e uma parte do currículo flexibilizado em itinerários formativos. Há uma clara intencionalidade de dar maior liberdade às unidades de ensino, que poderão criar diferentes itinerários formativos adequados à realidade de sua comunidade. Os alunos terão a possibilidade de optar pelo itinerário de seu interesse. Os componentes curriculares, quase em sua maioria, foram aglutinados em Áreas de Conhecimento. A “Linguagem Artística” como é chamada (com a música incluída), está na Área de Conhecimento denominada “Linguagens e suas tecnologias”, juntamente com Língua Portuguesa, Linguagem Corporal e Língua Estrangeira (BRASIL, 2018, p. 481) Em toda a proposta, inclusive na Base Comum, há, ao menos em tese, espaço para o trabalho do conhecimento musical. Temos, no documento, menções relacionadas à arte em geral e diretrizes que levam em consideração o saber artístico (materializadas em competências e habilidades) (BRASIL 2018, p. 492-496), além do interessante conceito de multiletramentos, que permeia boa parte do texto das referências curriculares para elaboração dos itinerários (BRASIL, 2018, p. 475). No entanto, a especificidade da música como área de conhecimento praticamente desaparece, em especial no texto referente a esta etapa da educação. Na verdade, há algum detalhamento sobre habilidades e competências em música no texto que se refere aos anos finais do ensino fundamental (BRASIL, 2018, p. 208).

Este é o ponto em que nos encontramos atualmente. Em tese, a música está no currículo do ensino médio. Mas a indefinição e ambiguidade permanecem. Afinal, ela está

incluída como *conteúdo obrigatório*, sem a exigência de um *professor especialista*, e ainda diluída no grande guarda-chuva do *componente curricular* (disciplina) Artes.

A diluição mencionada vem nos acompanhando ao longo da história desde a década de 1970. O termo *conteúdo curricular obrigatório* aponta uma intencionalidade que, em muitos casos, não é traduzida na prática. É uma condição necessária, mas não suficiente. Retomando Margarete Arroyo, o caráter abrangente “abre possibilidades a interpretações que vêm sistematicamente excluindo a música do ensino de Arte”, seja pela falta de clareza da proposta, pela falta de qualificação dos profissionais envolvidos, pela falta de afinidade com o tema, ou mesmo pela falta de desejo das instituições e da sociedade. Afinal sabemos que, tradicionalmente no Brasil, mesmo no ensino privado, poucas instituições têm a música dentro da grade curricular do ensino médio, uma fase da escolaridade na qual, em grande parte das escolas, a atenção tem se voltado à preparação para exames vestibulares. É claro que há exceções, como por exemplo, as escolas de pedagogia Waldorf, que têm programas consistentes de música no ensino médio.

A escassez de experiências vividas dificulta a percepção da sociedade. A todo momento nos vemos reexplicando qual o papel da música como conhecimento e como princípio educativo importante para a formação integral e humanista. Por este motivo, práticas realizadas neste sentido devem ser relatadas, fundamentadas em teorias, valorizadas e enriquecidas na comparação com outras práticas. Uma vez documentadas, elas passam a fazer parte de um acervo de experiências que justificam sua importância, ampliam possibilidades de trabalho e possibilitam a troca com outros educadores. Afinal "a prática de pensar a prática é a melhor maneira de aprender a pensar certo. O pensamento que ilumina a prática é por ela iluminado, tal como a prática que ilumina o pensamento é por ele iluminada." (FREIRE, 1996, p. 49).

A flexibilidade curricular proposta pela nova lei pode ser encarada como uma oportunidade, uma motivação adicional para que tomemos esta iniciativa. Afinal, ficará a cargo da sociedade e das unidades de ensino fazerem suas escolhas. Exemplos de práticas são bem-vindos neste momento, tanto para a rede pública quanto para a rede privada. A depender de como o modelo de itinerários formativos será interpretado em cada unidade de ensino, poderemos ter uma perspectiva profissionalizante e utilitarista (como muitos apontam) nos novos itinerários criados pelas escolas. Ou, ao contrário, temos a possibilidade da criação de itinerários formativos que privilegiem a presença da música e das artes no programa curricular. O ideal é que as soluções sejam adaptadas às realidades de cada comunidade.

Por fim, apesar do momento político atual, onde autoridades federais negam a importância da arte na formação dos jovens, devemos mais do que nunca, permanecer firmes em nossas convicções, construídas com base na experiência e na reflexão sobre a prática ao longo de nossa trajetória como educadores. Este é o sentido político desta dissertação. Partamos, pois, para o relato.

1.2 A construção do curso em diálogo com a comunidade e a instituição

Cheguei ao Ensino Médio da Escola Vera Cruz em 2002, na expectativa de propor um curso extra de música, no contra-turno. Vinha de 11 anos de experiências anteriores em escolas particulares voltadas a um público de classe média alta. Havia lecionado por seis anos no Ensino Fundamental II (5a a 8a Séries) do Colégio Oswald de Andrade. Posteriormente trabalhei por 5 anos em um projeto optativo no ensino médio do Colégio Pueri Domus. Paralelamente, como artista, sempre mantive uma carreira bastante movimentada. Estava lançando meu segundo CD solo como cantor/compositor (de música popular brasileira) pelo selo Dabliú, importante referência na cena musical paulistana, e já tinha outros quatro CDs como baixista/compositor/arranjador do grupo instrumental Aquilo Del Nisso (grupo paulistano que se destacou durante toda a década de 1990) onde atuei por mais de 15 anos. Os dois trabalhos tinham boa repercussão, reconhecimento no circuito alternativo e acenavam para perspectivas alvissareiras.

O Vera Cruz era, e é, uma escola privada da zona Oeste de São Paulo-SP, identificada com uma pedagogia construtivista². Tem uma clientela com alto poder aquisitivo, bom capital cultural, alto nível de escolaridade, bem informada, que valoriza questões ligadas à cultura, mas, ao mesmo tempo, busca uma escola de excelência acadêmica.

Para minha surpresa, ao invés de aceitar minha proposta de curso extra, no contra-turno, a escola convidou-me a fazer parte da equipe regular de ensino médio em um curso para a primeira série, dentro da grade curricular, portanto, pela manhã, juntamente com as outras disciplinas. Além do convite, a coordenação pedagógica da escola manifestou confiança em meu trabalho e mostrou-se absolutamente aberta para que eu criasse, com liberdade, o programa curricular do curso. Outra vantagem era que a carga horária, pequena, permitia que eu continuasse meu projeto pessoal de carreira artística, que mantenho vivo e ativo até hoje.

² Teoria de aprendizagem desenvolvida a partir da obra de Jean Piaget, na década de 1920. Nesta metodologia, o professor atua como mediador de um processo que tem o aluno como sujeito ativo e protagonista da construção de seu próprio conhecimento, em oposição aos modelos tradicionais que pressupõe uma relação mais passiva e receptiva do aluno.

A sala destinada ao curso de música era improvisada, sem tratamento acústico. Havia apenas, pelo que me lembro, teclado, violão e alguns instrumentos de percussão. Os alunos de cada classe podiam optar por Artes Visuais, Música ou Teatro. Eu ficaria com aproximadamente um terço da turma, ou seja, 12 alunos. Um número bastante confortável e fácil de trabalhar, no que diz respeito à prática coletiva.

Turmas pequenas, liberdade para criar o curso, uma sala aceitável, confiança da direção, clientela que valorizava o saber e fazer artístico... Topei!

Meu primeiro desafio era então, inventar o curso. Criar um currículo e uma metodologia de trabalho. Não tinha muitos modelos, na medida em que não conhecia cursos de música deste tipo, nem escolas que tinham cursos semelhantes. Minha vivência como aluno de ensino médio, também não colaborava. Estudei em escolas que tinham foco na preparação para o vestibular. Carlos Eduardo Granja em *Musicalizando a Escola*, corrobora esta minha percepção:

Ainda que os parâmetros curriculares recomendem a inserção da música na grade curricular, na prática, poucas escolas abrem espaço em seu currículo para um programa consistente e contínuo de aprendizagem musical. Há escolas que desenvolvem projetos musicais durante alguma etapa da formação, principalmente na Educação Infantil, mas são casos isolados. Quando se chega ao Ensino Médio, dificilmente encontramos a música no currículo de escolas brasileiras. (GRANJA, 2006, p. 14).

Aqui vale uma parada para dialogarmos com as questões levantadas no tópico anterior e o posicionamento da instituição na qual eu ingressara como professor. Na Escola Vera Cruz, o componente curricular (disciplina) *Artes* era subdividido em três subdisciplinas (Artes Visuais, Música e Teatro), com respectivamente três professores especialistas. A música não era uma *disciplina exclusiva*, na medida em que não era obrigatória para todos os alunos. Também não era optativa. Era eletiva (e dentro da grade curricular). Os alunos deveriam obrigatoriamente fazer a opção por uma das subdisciplinas. Portanto, apesar de não ser *componente curricular*, o *conteúdo curricular* estava assegurado por um programa de curso específico (que eu deveria propor) e materializado pela minha presença como professor especialista. Eu tinha consciência de que vivia, pois, uma circunstância bastante singular, que denotava a importância dada à área artística na concepção do programa curricular da instituição.

Retomemos nosso histórico. Nas primeiras aulas daquele ano iniciei o curso com algumas “aulas-coringa” que tinha acumulado durante anos de experiência, enquanto fazia o diagnóstico da turma e entendia melhor a instituição. Esses eram os desafios aos quais me propus, buscando sintonia com aquela realidade: criar um currículo que conversasse com os

conteúdos do ensino médio, que fosse atraente para alunos dessa faixa etária, e que, ao mesmo tempo, fosse relevante para todos os alunos, com maior ou menor vivência musical. Por minha vivência anterior com adolescentes em ambiente escolar, sabia que este era o principal nó, do ponto de vista da dinâmica das aulas. Eu tinha claro que não estava numa escola de música e nem deveria ter por objetivo formar músicos, mas sim, criar espaços para que o conhecimento musical fosse legitimado como saber, e para que a música reverberasse de maneira que pudesse colaborar para a formação geral dos alunos e dialogar com outras áreas do conhecimento.

Percebo aqui algumas afinidades entre as opções didáticas adotadas por mim e os princípios de educação integral do ser humano proposto por Koellreuter e Teca Alencar de Brito³. Fica claro, neste relato, a busca de um caminho de educação musical voltado para a *formação integral do ser humano*. Comenta Teca Alencar de Brito sobre o projeto pedagógico proposto por Koellreuter:

...realização de um projeto de educação musical voltado para as crianças e/ou jovens, iniciantes e/ou iniciados, que, mais do que visar à formação musical especializada, tem como objetivo o desenvolvimento global das capacidades humanas (BRITO, 2001, p. 19).

Para além da formação integral, a frase corresponde à minha situação na medida em que sabia que lidaria com “iniciantes” e “iniciados” misturados nas mesmas turmas.

Teca ressalta também a correspondência entre o pensamento de Koellreuter e a pedagogia construtivista:

É interessante refletir sobre a consonância existente entre os princípios orientadores da ação pedagógica de Koellreuter e a pedagogia construtivista, hoje “popular” na educação brasileira, mas, especialmente na área da música, pouco praticada. (BRITO, 2001, p. 30).

Essa perspectiva também coincidia com minhas convicções e com as opções político-pedagógica declaradas pela Escola Vera Cruz.

Na concepção do curso, a primeira hipótese que construí, ou melhor, intuí, foi a de que a canção brasileira seria um bom ponto de partida que me permitisse trabalhar com essa diversidade de público, ocupando um lugar confortável e equidistante na relação com as outras disciplinas do currículo do ensino médio. Esse pensamento se relaciona com os documentos oficiais que orientam o trabalho de música na escola, desde os PCN (Parâmetros

³ Teca Alencar de Brito é pianista e educadora musical. Discípula direta e disseminadora das ideias de Hans Joachim Koellreuter, publicou os livros *Koellreuter educador: o humano como objetivo da educação musical* (Ed. Peirópolis, SP, 2001) e *Música na educação infantil* (Ed. Peirópolis, SP, 2003) entre outros. É professora doutora e coordenadora do curso de licenciatura em música da ECA-USP. Criadora da TECA Oficina de Música, em São Paulo e Vice-Presidente do FLADEM-Fórum Latino Americano de Educação Musical.

Curriculares Nacionais) de 2000, até a nova BNCC, segundo a qual “o trabalho com a Arte no Ensino Médio deve promover “o entrelaçamento de culturas e saberes, possibilitando aos estudantes o acesso e a interação com as distintas manifestações presentes em sua comunidade” (BRASIL, 2018, p. 483).

A canção brasileira seria, pois, instrumento deste “entrelaçamento” sugerido. Um polo irradiador que estivesse entre a prática (e entendimento) da linguagem musical propriamente dita, o texto poético e a contextualização histórico-cultural, levando em consideração sua importância na construção da identidade brasileira. Sim, entendo com clareza agora, em retrospectiva, que eu queria falar do Brasil, e criar um percurso que levasse isto em conta. Em *Música na Escola* na Roda de Conversa 6, a fala de Ivan Vilela reforça o sentido de criarmos uma metodologia própria para o ensino de música:

Quando a gente fala de Brasil, pensamos na maior expressão de música popular do mundo. E qual seria, então, o problema de criar nossa própria metodologia? Seria muito importante criar uma maneira nossa de se fazer, de se ensinar música. (JORDÃO, 2012, p. 141).

“Nossa própria metodologia” de fazer e ensinar música, certamente teria que incluir a canção. Em *O Século da Canção* livro sobre a canção brasileira no século XX, Luiz Tatit reitera:

Os cem anos foram suficientes para a criação, consolidação e disseminação de uma prática artística que, além de construir a identidade sonora do país, se pôs em sintonia com a tendência mundial de traduzir os conteúdos humanos relevantes em pequenas peças formadas de melodia e letra. Toda a sociedade brasileira letrada ou não-letrada, prestigiada ou desprestigiada, profissional ou amadora atuou nesse delineamento de perfil musical que, no final do século, consagrou-se como um dos mais fecundos do planeta, em que pese a modesta presença da língua portuguesa no cenário internacional. (TATIT, 2004, p. 12).

Ainda que as afirmações de Vilela e Tatit possam ser questionadas do ponto de vista da importância e das dimensões de nossa canção no planeta, fica evidente que, para nós, brasileiros, ela ocupa lugar de destaque. Na mesma Roda de Conversa citada anteriormente, questiona Sérgio Molina:

Mas o estudante que nasceu em 1990, geralmente não sabe quem é Pixinguinha ou Noel Rosa. Vocês acreditam que a função da escola também seria dar conta desse patrimônio? Afinal de contas, estudamos Machado de Assis, Cervantes. Por que não estudar Sinhô e Noel Rosa? (JORDÃO, 2012, p. 141)

Este era um aspecto pelo qual eu me interessava. Ademais, outra questão fundamental que pesou nessa escolha foi a minha relação pessoal com a canção. Aproximar os universos de artista e professor era um desejo que me motivava. Tenho grande identificação com o

conceito de artista docente, defendido por Isabel Marques e Fábio Brazil em *Arte em questões*:

Precisamos, ao contrário do que tem sido feito, valorizar os professores que não se afastaram do mundo da arte, valorizar os profissionais que têm esse “talento híbrido”: artístico e pedagógico. É justamente dessa interface que podem nascer os mais significativos trabalhos no ensino da arte. (MARQUES, 2014, p. 55).

Desse modo, eu acreditava que os dois fazeres poderiam se retroalimentar, com ganhos para os dois lados. Se trabalhasse com um conteúdo com o qual tinha profunda intimidade e paixão, teria maior chance de ser feliz, fazer os alunos felizes e ter sucesso na empreitada. E isto de fato ocorreu. Foi um processo de amadurecimento. Trazer o fazer artístico para dentro da escola tem sido tarefa difícil. Tanto para artistas quanto para educadores. Encontrar este ponto de conexão entre arte e educação, preservando o espaço de ambas, ou, para além disso, integrando-as, é um exercício constante que venho praticando ao longo de todos estes anos. Acredito que evoluí durante esse processo e mantenho este intercâmbio até hoje. Cada vez mais, minha produção artística é alimentada pela minha vivência como professor, e vice-versa. Toco em sala de aula. Meus recentes trabalhos artísticos, por exemplo, o CD *Samba Deslocado, Descolado Samba* (PADILHA, 2006) e o CD/Livro *Na lojinha de um real eu me sinto um milionário* (PADILHA, 2013) foram profundamente influenciados pelo mergulho no samba que fiz a partir das aulas. Em boa parte de minha atividade artística, que inclui atuações nos circuitos culturais alternativos como redes Sesc e Sesi, em escolas rurais de São Luiz do Paraitinga (Semana da Canção Brasileira de São Luiz do Paraitinga-SP, 2007, 2008, 2009, 2011, 2014), em escolas públicas de comunidades cariocas (Projeto Tim Músicas nas Escolas, de 2002 a 2009), turnês internacionais pela Arts Midwest World Tour (EUA, 2014, 2015, 2019, 2020) e Espaço Espelho D'Água (Portugal, Lisboa, 2018), concílio shows, aulas-espetáculo, workshops e conversas informativas sobre contexto sociocultural.

Lidero, ainda, o bloco carnavalesco TODOMUNDO, na Zona Oeste da capital, onde comunidade de bairro, alunos e professores atuam juntos. Além disso, tenho ativa participação nos projetos da escola que envolvem apresentações coletivas, nos quais posso me valer de minha experiência artística, com ganhos técnicos e estéticos na concretização dos produtos finais apresentados.

Outro ponto que localizo agora, que se relaciona com minha história de vida, é o jeito como cantávamos e conversávamos sobre música em casa. Desde as canções de ninar, as cantorias eram parte de nossa rotina. Basicamente ancoradas no infinito repertório de

marchinhas de carnaval, sambas-canção, xotes, baiões, trechos de poemas de Castro Alves e histórias que minha mãe, portadora da riquíssima tradição cultural/oral baiana, trazia de memória. Tudo isso entremeado por observações e comentários sobre os compositores, ou sobre a beleza de um verso específico. Nas viagens de carro da infância, enquanto minha mãe cantava, meu pai, engenheiro, descendente de italianos do Bom Retiro, violinista amador, manifestava sua cumplicidade musical sorrindo e percutindo a grossa aliança dourada no volante duro de nossa Variant/Volkswagen. Era esse formato leve de aprender, próximo da transmissão de conhecimento da tradição oral, com jeito de bate papo, um pouco “cultura de almanaque”, abrindo portas em várias direções, que eu tinha introjetado inconscientemente. E foi esse formato que, intuitivamente, levei para o curso.

A tradição oral, pois, vinha, de certo modo, embutida no meu modo de aprender, na minha vivência de aprendizado nestas situações familiares. E o saber oral, assim como a canção popular, tem caráter polissêmico, sem percurso definido. É um saber que prescinde da escrita. Sua eficácia depende, em grande medida, da dimensão afetiva, relacional, de encontro, de comunhão, de memória. Ele contribui para uma compreensão de mundo complementar ao saber letrado, que é bem trabalhado e desenvolvido em outras disciplinas do ensino médio. Na dinâmica de sala de aula, acabei por adotar, em certa medida, uma estratégia que dialoga com este modo de transmissão do conhecimento. Em roda (procedimento comum na transmissão oral), ora tocamos, ora cantamos, ora conversamos, escutamos ou criamos. Mas percebo que trago, também, do lado paterno, a formalidade, a partitura e a engenharia. Quando se faz necessário, analisamos formalmente, conceituamos e mesmo escrevemos textos. Aos poucos, fui tomando consciência de todo esse processo e me apropriando dele. O relato das aulas revela, a todo momento, mudanças de estratégias didáticas que acabaram por se tornar uma marca do curso, quase uma metodologia, que foi ganhando maior clareza durante o processo de escrita da dissertação. Este é um jogo rico que permite o engajamento de alunos de diferentes perfis. Alguns preferem a prática em roda ou a criação, outros se identificam com as letras das canções, outros preferem as conversas sobre o contexto sociocultural, outros ainda se satisfazem ao conseguir formalizar conceitos musicais e transformá-los, por exemplo, em bons textos escritos. Nos pequenos depoimentos colhidos durante as aulas, poderemos observar essas percepções deles. Retomando a ideia da transmissão oral, cito uma nota de rodapé extraída do texto *Canonizações e Esquecimentos*, de Ivan Vilela:

O saber oral, por não ser registrado, favorece uma miríade de percepções de um mesmo acontecimento pertinentes a cada pessoa, a cada grupo, a cada cultura, a cada olhar.

“El relato oral es móvil, lo que impide su esclerosamiento. A diferencia del libro no caduca: se transforma. Es un médium de transmisión de conocimientos que en mayor o menor grado vehicula una carga subjetiva, la que incluye los fermentos que permitieron al mito cambiar de máscara, responder alas nuevas situaciones” (COLOMBRES *apud* VILELA, 1995, p. 139).

Vale ressaltar ainda, o comentário do próprio Ivan Vilela ao ler este trecho da dissertação:

O saber letrado é quase sempre desenvolvido por um fio de ideia que orienta o seu desenvolvimento e aprofunda-se na medida em que restringe o foco do objeto. Já o saber oral, do iletrado, é diverso e se manifesta de maneira polissemicamente desordenada, sem ter um percurso definido. Forma a pessoa de uma maneira mais humanamente ampla trazendo na sua narrativa o passado no presente e o presente no futuro.-Junta épocas, povos e tradições de modo a renová-las e tê-las como suporte para as experiências cotidianas” (informação pessoal⁴).

Devemos ainda lembrar que a Arte é um conhecimento humano sensível-cognitivo, conceito que se comunica tanto com o saber oral quanto com a canção popular. Segundo a nova BNCC, a Arte, enquanto área do conhecimento humano, “contribui para o desenvolvimento da autonomia reflexiva, criativa e expressiva dos estudantes, por meio da conexão entre o pensamento, a sensibilidade, a intuição e a ludicidade.” (BRASIL, 2017, p. 482).

Voltando à nossa história, enquanto matutava sobre tudo isso, sondava os alunos sobre o que os interessaria. A partir daí, formulei a pergunta:

– O que vocês acham de um curso que sobre a história da canção brasileira envolvendo prática e história?

A proposta atendia a outro antigo desejo. Estudar com maior profundidade a canção brasileira que eu tanto amava. E teve boa aceitação por parte da turma. Agora, na condição de professor de música da instituição, poderia solicitar gratuitamente livros referentes à minha disciplina junto às editoras. Foi o que fiz imediatamente.

Minha formação anterior era ampla mas bastante informal e vivencial. A parte com alguma formalização vinha basicamente daqueles maravilhosos fascículos da Coleção *Nova História da Música Popular Brasileira* (ABRIL CULTURAL, 1976) que comprávamos nas bancas de jornais. A coleção, vendida quinzenalmente, focalizava grandes compositores da

⁴ Comentário feito em trocas de emails de orientação acadêmica.

canção brasileira, dentro de uma perspectiva vinculada ao que se convencionou chamar de MPB. Produzida e lançada pela Abril Cultural, em três diferentes versões lançadas respectivamente em 1970, 1976 e 1982, trazia um disco de vinil com uma coletânea do artista focalizado, além de uma parte editorial, com bom material iconográfico (fotos, cartazes, ilustrações), textos críticos e biográficos. Como colaboradores, a coleção contava com críticos musicais e historiadores tais como “Tárik de Souza, crítico musical ligado à MPB; Sérgio Cabral, jornalista e crítico literário; Zuza Homem de Mello, produtor, crítico musical e pesquisador da MPB; José Ramos Tinhorão, jornalista e pesquisador da MPB; Maurício Kubrusly, jornalista e crítico musical, entre outros” (MILANI, 2014, p. 2). Mas apesar dos já avançados conhecimentos e vivências sobre o assunto, havia lacunas e falta de formalização. Ciente disso, procurei ampliar meu repertório.

O livro que serviu de base para a estruturação do currículo foi *A Canção no Tempo* Vol. 1 e 2 (SEVERIANO; HOMEM DE MELLO, 1998). Este livro, um painel de canções estruturadas na linha do tempo, organizadas quase como verbetes, divididas em períodos históricos, parecia ser um bom ponto de partida para esboçar o esqueleto do curso. Li ainda inúmeras biografias e livros sobre o assunto. Foi um tempo de muita leitura e pesquisa. Numa retrospectiva feita hoje, entendo que o foco do curso ficou um pouco restrito ao repertório mais canonizado pela crítica especializada, dentro do que se convencionou chamar de linha evolutiva da MPB. Como afirma Ivan Vilela em *Canonizações e Esquecimentos*: “Assim, definiu-se o que foi chamado de linha evolutiva da MPB, um campo consolidado de conquistas que vinha pela via do choro, do samba, do samba-canção e da Bossa Nova” (VILELA, 2016, p. 130) e que, acrescento aqui, posteriormente incorporou a Tropicália e a Canção de Protesto. Por outro lado, acredito que a estruturação do currículo com base neste repertório clássico da canção brasileira no século XX trouxe uma almejada consistência estrutural e conceitual ao curso. Foi importante para mim e fez sentido para os alunos, instituição e comunidade escolar.

Como veremos, algumas lacunas criadas em função do recorte temático escolhido foram parcialmente preenchidas nas outras atividades das quais participei e participo na escola. O repertório de cultura popular tradicional tratado em nossa festa junina é uma delas. A Mostra de Música, festival livre realizado no último dia de aula da escola, e o Festivera, espetáculo interdisciplinar realizado em parceria com as áreas de Dança e Artes Visuais, cumprem este papel de maneira relevante. A importância destes eventos será relatada na seção seguinte. Em outra ponta, temos a contribuição dos alunos nos momentos em que buscamos um diálogo maior com o repertório deles. O rap, o pop e o funk carioca (não o funk ligado ao

soul estadunidense dos anos 1970, mas o movimento que se iniciou nas comunidades do Rio de Janeiro por volta dos anos 1990) aparecem com força, assim como o chamado sertanejo universitário e novos artistas ligados à canção brasileira. De qualquer forma, as manifestações populares do sudeste e sul do país e a cultura caipira pouco ou nada aparecem no curso, exceção feita ao carnaval de São Luiz do Paraitinga, que é citado ao falarmos do novo carnaval de blocos de rua de São Paulo.

Retomando nosso percurso, a partir de *A Canção no Tempo* fui estruturando exercícios, vivências, brincadeiras musicais, práticas em geral que pudessem despertar o interesse de todos, levando em consideração a diversidade dos grupos.

Tendo em vista a concepção de curso que eu arquitetava, as canções que, a partir daí, foram escolhidas para fazer parte do núcleo duro do curso, eram aquelas que permitiam trabalhar sob vários ângulos simultaneamente, polissemicamente, seguindo, pois, esta metodologia baseada, por assim dizer, na variedade de situações didáticas.

Carinhoso (Pixinguinha/João de Barro), por exemplo, era uma canção clássica que me permitia apresentar os autores, falar do choro, e, por ter um andamento lento, iniciar os alunos na prática do pandeiro básico de samba, associada ao canto.

Aos poucos foram aparecendo, também, importantes colaborações dos alunos. Logo em 2002, um deles trouxe uma gravação do conjunto MPB-4. Um *pot-pourri* com canções de Wilson Batista e Noel Rosa (MPB4, 1987), que resumia, num fonograma de seis minutos em formato de um diálogo, a famosa polêmica entre os dois compositores, na qual se discutem as relações entre sambista e malandro, na década de 1930. A apresentação deste fonograma passou a compor um importante bloco temático do curso na primeira série. Nele, conjugamos a prática de samba com a contextualização sociocultural e a reflexão sobre identidade brasileira, preconceito, herança escravagista, mestiçagem, além de proporcionar um trabalho interdisciplinar com a área de Artes Visuais. Trataremos melhor este assunto na descrição detalhada desta aula.

Voltemos ao nosso histórico. Na minha chegada, o curso de música era destinado apenas à primeira série do Ensino Médio. Uma aula de música de 75 minutos por semana. No primeiro ano em que ministrei o curso, estudamos a história da canção brasileira de 1900 a 1970, entremeando escuta, contextualização e prática. Na retrospectiva autocrítica que faço hoje, imagino que o curso desse ano tenha sido bastante teórico e pouco exploratório. Mas atendeu a demanda das turmas e da instituição, tanto que, no ano seguinte, ou seja, em 2003, numa mudança de programa curricular, foi estendido à segunda série. As aulas passaram a ter 65 minutos. Este modelo permanece até hoje. Uma aula de 65 minutos por semana, durante a

primeira e segunda série do ensino médio. Foi uma conquista. Na terceira série, talvez com maior foco na preparação para os vestibulares, ainda não temos a presença direta da música, mas temos vários alunos que participam das situações artísticas extraclasse.

Com o curso mais longo do que antes, pude diluir o mesmo conteúdo por dois anos e investir em maior vivência prática. A fim de me aprofundar no trabalho prático com os alunos, fiz um curso de percussão para professores com Ari Colares⁵. A dinâmica de aula desse curso em muito se assemelhava ao meu procedimento didático. O foco não era o rigor técnico em cada instrumento. Em roda, praticávamos levadas de percussão em ritmos específicos, utilizando recursos mnemônicos para memorização dos padrões rítmicos, alternando instrumentos como ganzá, pandeiro e atabaque, mesclando dicas de execução e prática de conjunto, numa atmosfera lúdica e amistosa. Nas minhas aulas, costumo entremear estas práticas a histórias sobre autores, comentários e análises das canções, usando minha voz e violão como um elo, uma ponte entre sensibilidade, arte e afetividade.

O curso da primeira série ficou então destinado a um trabalho detalhado e prático com samba e marchinha, tendo como pano de fundo o Rio de Janeiro, o rádio, a figura do malandro carioca, enfim, a chamada Época de Ouro, que segundo nossa principal fonte de pesquisa, abrange o período de 1929 a 1945 (SEVERIANO; HOMEM DE MELLO, 1998). Ao longo do ano o trabalho se expandia para a criação de arranjos coletivos e a montagem de uma grande batucada, já desvinculada da questão histórica e baseada em escolhas com maior autoria, vinculadas a apresentações que misturavam marchinhas e sambas de todas as épocas e até funk carioca.

O curso da segunda série seguia a linha do tempo. Tinha como ponto de partida o advento do Baião, em 1946 (SEVERIANO; HOMEM DE MELLO, 1998). Esse bloco inicial era destinado à música nordestina em geral, com foco em Luiz Gonzaga e Jackson do Pandeiro. E assim seguíamos, passando pela Bossa Nova, a partir de 1958 (SEVERIANO; HOMEM DE MELLO, 1998) e a Era dos Festivais, a partir de 1965. O curso era finalizado com um trabalho mais exploratório, com a formação de bandas de repertório variado, escolhas livres e autorais, sem necessidade de vinculação com o repertório estudado. Esse formato permanece, com pequenas alterações, até hoje.

⁵ Mestre em Educação Musical (2019) e Bacharel em Percussão pela Universidade de São Paulo (2001). Músico e educador especializado em percussão e ritmos brasileiros. Atua constantemente no Brasil e exterior, lecionando ou tocando com importantes nomes como Naná Vasconcelos, Egberto Gismonti, Cesar Camargo Mariano, Yamandu Costa, André Mehmari, Gil Jardim, Ivan Vilela, Mônica Salmaso, Paulo Padilha, dentre outros. Desde 2004 faz parte do grupo musical A Barca. Atualmente exerce, cargo de Gerente Artístico do Projeto Guri.

Aos poucos, com contribuições de alunos, colegas, amigos e com base no meu aprofundamento e envolvimento com o conteúdo, fui aperfeiçoando as práticas de sala de aula. As aulas destinadas à obra de Luiz Gonzaga e Jackson do Pandeiro, assim como a aula relativa à canção *Samba de Uma Nota Só* (JOBIM; MENDONÇA, 1962), são exemplos de situações didáticas que unem prática, reflexão e contextualização. Elas serão apresentadas detalhadamente, assim como o processo de construção de arranjos coletivos.

Paralelamente, na busca de conceber uma metodologia, aprofundava as discussões pedagógicas com a equipe docente, coordenação e psicólogos, além de sedimentar minha vivência empírica com a faixa etária e com os diferentes perfis de alunos.

Como disse, em comparação a outras escolas de ensino médio, o espaço da música e das artes em geral sempre foi valorizado dentro do currículo nessa instituição. Em consonância com estes princípios, os professores de artes se engajaram no projeto e nunca se abstiveram de se envolver nas discussões ligadas ao núcleo duro do ensino médio, buscando pontes interdisciplinares entre si, e com outras áreas do conhecimento como Física, Língua Portuguesa, Geografia, História, Filosofia e Sociologia.

Ao mesmo tempo, sabíamos que estávamos numa fase de escolaridade pré-vestibular, onde há grande rigor e predominância do ensino das disciplinas de caráter convencional, que são decisivas nos exames de ingresso nas universidades. Assim, era preciso dar seriedade e dignidade ao curso dentro da justa medida que a situação pedia. Com isto em mente, passei a criar fichas temáticas de uma única página para cada aula. Um resumo de assunto. As fichas temáticas contribuíram, na medida em que formalizavam sem exagero e davam a objetividade necessária, uma vez que tínhamos pouca carga horária. Elas poderiam conter uma canção relevante para a época, um esquema rítmico, uma sugestão de repertório, um verbete, ou tudo isso misturado. Eram armazenadas em pastas que os alunos traziam para as aulas.

Para o trabalho prático de introdução ao samba, por exemplo, criei fichas que eram uma espécie de partitura com palavras, onde o nome de cada instrumento emulava seu próprio som. Batizei-as de *Samba Drops*. Aos poucos, fui criando variações destas partituras. Em 2013, publiquei em meu canal do YouTube, tutoriais de percussão em vídeo com o mesmo nome, com o subtítulo “aproximações didáticas e afetivas com o samba”. Esse material auxilia até hoje os alunos nesta aproximação inicial. Eles serão analisadas ao longo da dissertação.

A partir de 2015, esse conjunto de fichas se transformou em apostilas que são utilizadas nas aulas atualmente. As apostilas não têm a função de engessar o curso. Elas trazem a memória dessa prática, compilando parte da experiência acumulada ao longo dos

anos. Organizam, sintetizam, testemunham, materializam, fazem papel de curadoria e legitimam as escolhas político-pedagógicas do curso perante a comunidade escolar. Cumprem função semelhante, com maior flexibilidade, menor pretensão, menor abrangência e muito menos rigor, ao Guia Prático de Villa-Lobos, ao Real Book estadunidense (compilação conhecida entre os músicos de jazz de todo o mundo) ou a tantas outras compilações de canções, bastante úteis no dia a dia de salas de aula e escolas de música.

Em 2004, o curso de teatro saiu da grade matutina e passou a ser optativo, no período vespertino. As turmas de Artes, que eram divididas entre três disciplinas (Artes Visuais, Música e Teatro) passaram a ser divididas apenas entre Artes Visuais e Música. Tivemos portanto, um aumento de número de alunos por turma, com uma média que variou, ao longo dos anos, entre 14 e 18 alunos por sala. Além disso, sentíamos que a permanência das Artes no currículo matutino poderia estar ameaçada. A fim de garantir nossa posição e afirmar a importância da permanência das Artes na grade formal e regular matutina, eu e a professora de Artes Visuais, Celina Gusmão, propusemos, a partir de 2006, a presença das Artes na semana de provas trimestrais.

Foi um desafio muito interessante criar exercícios coletivos que pudessem ser realizados durante a famigerada “semana de provas” e avaliados da mesma forma que as outras disciplinas do ensino médio, sem que se tornassem enciclopédicos. Um esforço intelectual e logístico que aprofundou nossa reflexão e mexeu com a dinâmica das avaliações na escola, além de ser uma tomada de posição que corroborou o engajamento da equipe de Artes no projeto da escola. Teremos exemplos desta experiência no relato dos cursos. Ainda como parte desse processo, por fazer parte das equipes pedagógicas de primeira e segunda série, pude aprofundar o diálogo do curso com o projeto pedagógico da escola, alinhando os objetivos gerais de cada série ao meu programa de curso. Dentro dessa perspectiva, na concepção educacional da escola, a primeira série tem caráter de maior acolhimento, relacionado à chegada no ensino médio, enquanto que a segunda série é marcada pelo aprofundamento teórico, pela possibilidade de trabalharmos a capacidade de abstração e desenvolvermos o pensamento complexo⁶ por meio de estratégias inter e transdisciplinares. Assim, a construção da relação mais afetiva, em roda, com o repertório do samba, ficou com a primeira série, enquanto que as discussões teóricas que exigiam maior reflexão, envolvendo o repertório da Era dos Festivais (Tropicália, Canção de Protesto e Jovem Guarda) e suas

⁶ O pensamento complexo, termo utilizado pelo epistemólogo Edgar Morin, tem como princípio ligar saberes, ao invés de fragmentá-los. No ensino médio, é função da escola aprofundar cada área do conhecimento, e, concomitantemente, proporcionar ao aluno a possibilidade de relacionar estas diversas áreas do conhecimento, acionando a complementaridade do pensamento, que também inclui aspectos psicológicos e afetivos.

relações com o contexto social e político nacional e internacional (ditadura civil-militar, movimento hippie, contracultura, capitalismo e socialismo) ficaram localizadas no segundo trimestre da segunda série, coincidindo com conteúdos discutidos nas disciplinas da área de Humanas.

Vale lembrar que todo esse processo também foi realizado em parceria com a mediateca da escola. Neste diálogo com a instituição formamos um acervo referente à música com *Song books*, livros, CDs e DVDs de variados gêneros musicais, que incluem além da música brasileira, o rock, o jazz, a música erudita, o rap, num total de aproximadamente 250 títulos, entre livros, CDs e DVDs. Durante muitos anos, uma das aulas introdutórias do curso consistia em uma visita, uma pesquisa livre ao acervo musical da escola, para posterior compartilhamento com os colegas e empréstimo de material.

O estudo de meio é uma importante estratégia pedagógica interdisciplinar, comum em escolas de perfil construtivista, também como forma de incrementar o pensamento complexo. É realizado por meio de uma viagem de pesquisa, geralmente capitaneada pela área de Geografia, com todos os alunos da série. Nesse tipo de projeto pedagógico diversas disciplinas se unem na construção de um estudo coletivo. A área artística (e musical) também já esteve fortemente presente em um estudo de meio da Escola Vera Cruz que focalizou, em 2012 e 2013, a cidade de São Luiz do Paraitinga, que tem rica tradição cultural caipira e carnavalesca. Como conhecedor da cultura da cidade e parceiro de artistas locais, fui convidado por Marli de Barros Dávila (professora de Geografia) a conceber o projeto, em parceria com as disciplinas de História, Biologia, Física, Química e Língua Portuguesa. O estudo buscava entender a reconstrução da cidade após a grande enchente que inundou todo o seu centro histórico em 2010. Um dos eixos estruturantes do trabalho com os alunos era a importância da tradição cultural neste processo de reconstrução.

Outro exemplo de transversalidade é a Semana Especial, implementada a partir de 2014. Nessa semana, os professores são convidados a planejar, em grupos, aulas com conteúdos interdisciplinares. A Música tem um histórico de parcerias com as disciplinas de Física, Filosofia, Língua Portuguesa e Geografia. A canção brasileira, pelo lugar de destaque que ocupa no que diz respeito à nossa identidade cultural e à nossa memória afetiva, por seu caráter polissêmico e multifacetado, muitas vezes proporcionou as pontes necessárias para esta integração.

A escola tem, ainda, um grupo de teatro de caráter optativo que vem mobilizando um grande número de alunos. A convite de Ângela Marsiglio, diretora do grupo e professora de Língua Portuguesa, contribuí em diversas montagens, dividindo a direção musical com a

diretora e com alunos que participam como atores e músicos. Este é um outro espaço de parceria, interdisciplinaridade, ampliação de repertório musical e de criação, que caminha paralelo ao currículo.

A atual estrutura da sala de música também é outro exemplo da construção do curso ao longo dos anos. Ela também teve etapas que acompanharam a evolução do processo. Temos hoje um espaço conquistado aos poucos, muito diferente do espaço inicial, e uma excelente condição de trabalho. Uma sala grande, multimídia, com isolamento acústico, com uma enorme gama de instrumentos de percussão brasileira além de bateria, piano, teclado, violões, mesa de som, uma vitrola e uma coleção de LPs.

Ao longo desse percurso, tive também o prazer de contribuir para a formação de músicos, produtores e artistas atuantes na atual cena cultural contemporânea de São Paulo e mesmo de fora do Brasil. São muitos. Na música pop, música brasileira, música erudita, cultura popular, dança e artes visuais. Citarei alguns deles que, ao longo dos anos, se tornaram parceiros de palco ou de produção após o término da escola. É o caso de Gabriel Basile, aluno formado em 2006 que atuou como baterista no lançamento de meu CD, em 2013, no Sesc Belenzinho e em shows no circuito Sesi e Sesc no mesmo ano. Gabriel é graduado em música pela Faculdade Santa Marcelina, em São Paulo. Entre muitos trabalhos, é baterista do grupo Terno, um dos mais importantes grupos da atual cena musical contemporânea. Tive, ainda, o prazer de ser contratado, como artista, pelo produtor Igor Alegoria, ex-aluno formado em 2005 e sócio da Muda Cultural, produtora atuante na cena do samba e da cultura popular em São Paulo. Em 2018, em parceria com o ex-aluno Tom Maciel, realizei shows e uma série de workshops sobre música brasileira para jovens músicos, em Lisboa. Tom Maciel, radicado na cidade, formou-se no ensino médio em 2014. Atualmente é aluno da Escola Superior de Música de Lisboa, produtor musical e tecladista de bandas como Cíntia e Whospoto.

Como vemos, ao longo destes 19 anos, com total apoio da instituição, o espaço da música no currículo se ampliou, ganhou legitimidade e reverberou na vida dos alunos. Os exemplos acima materializam este processo de construção e dão pistas de novos itinerários a serem percorridos. Caminhos possíveis para a construção de programas curriculares que valorizem o lugar da música no ensino médio, em diálogo com as outras disciplinas.

Por fim, não poderia deixar de citar Maria Lúcia Ruiz Di Giovani, coordenadora pedagógica do ensino médio de 2002 a 2012, que acolheu a mim e à minha música, manifestando confiança e me dando liberdade de atuação e Lucília Bechara Sanchez, fundadora da escola e diretora do ensino médio desde sua fundação em 1996 até 2015. Além delas, Ana Maria Bergamin, parceira desde o início, primeiramente como professora de

história e atualmente como coordenadora pedagógica, continua prestigiando a área artística, compreendendo e valorizando a importância deste conhecimento na formação integral dos jovens. Faço referência também à atual diretora pedagógica geral da escola, Regina Lucia Poppa Scarpa, que, além de incentivar e torcer por esse trabalho, se colocou disponível para ajudar no que fosse necessário.

Compartilhar esta história é o que me motivou a escrever esta dissertação. Espero sair desta experiência com críticas e parâmetros que possam me orientar no sentido de aperfeiçoar a prática, e, por outro lado, contribuir para a presença e valorização da música na escolaridade dos jovens de ensino médio.

1.3 Marcos coletivos das Artes – Os eventos artísticos ao longo do ano e dos anos

Nessa história da consolidação das Artes no currículo regular, não posso deixar de comentar três importantes eventos, que são marcos coletivos das Artes na escola: a Festa Junina, o Festivera e a Mostra de Música. Esses eventos complementam as aulas, trabalhando a interdisciplinaridade e abordando novos conteúdos artísticos, enriquecendo nossa prática e promovendo a socialização, o protagonismo, a expressão e a autoria dos alunos. Aqui, será necessária uma ressalva no sentido de esclarecimento: a subdisciplina de dança está formalmente ligada, dentro da estrutura curricular da escola, à Educação Física, mas aparecerá, como veremos no relato e no cotidiano da escola, como parceira fundamental e mesmo protagonista de alguns dos eventos artísticos relatados.

Até o ano 2002 (ano da minha chegada), a festa junina, como tradicionalmente se conhece nas escolas, com quermesse, fogueira, bandeirinhas e realizações de folguedos ligados ao ciclo junino da cultura popular, tinha um caráter predominantemente voltado aos alunos do Fundamental II, ou seja, até o nono ano (naquela época chamado de oitava série). Havia uma espécie de consenso de que os alunos maiores não teriam mais interesse em participar de danças e quermesses, algo que parecia ser “coisa de criança”. Os alunos do ensino médio eram convidados para a festa, mas não faziam apresentações ou mesmo não compareciam. No ano de 2003, a coordenação criou uma comissão de professores (para a qual fui convidado) para conceber uma proposta de festa junina que incorporasse o ensino médio. Convidamos o festeiro Benito Campos, uma das principais personalidades culturais da cidade de São Luiz do Paraitinga, misto de artista plástico, poeta e carnavalesco, para trazer legitimidade à concepção da festa. Foi feita uma oficina de adereços e máscaras juntamente com a disciplina de artes visuais e foi concebida coletivamente a cenografia do espaço, com inspiração nos folguedos populares.

Em 2004, a partir do interesse específico da turma de alunos em tocar maracatu, formamos, por iniciativa da professora de dança, Iza Lotito, uma parceria com a Oca de Carapicuíba⁷. A Oca é um espaço privilegiado de trabalho com cultura popular, por onde circulavam pessoas como Vera Cristina Athayde, doutoranda no programa de Artes Cênicas da ECA-USP, dançarina-pesquisadora de cultura popular, e Moxé dos Malês, mestre popular formado no celeiro cultural pernambucano, ambos profundos conhecedores das tradições populares nordestinas. Misturando os adolescentes da periferia de Carapicuíba aos adolescentes do Vera Cruz, cruzando a sabedoria dos mestres com nosso saber escolar, criamos uma tradição de Festa Junina que já está em seu 18º ano. Passamos a fazer intercâmbios todo ano, primeiramente com a Oca de Carapicuíba e posteriormente com mestres de cultura popular, convidados a fazer verdadeiras residências artísticas na escola. Em muitos momentos desse processo, eu, a professora de dança Iza Lotito e a fundadora da escola Lucília Bechara Sanchez acolhemos os mestres, que vinham de outras cidades, em nossas casas, para facilitar a realização do projeto. A vivência com estes mestres, que passaram a ser nossos parceiros de trabalho, aliada à nova concepção de festa que criamos, com forte inspiração e valorização da cultura popular, deu novo sentido, adulto, para a festa junina e engajou enormemente os alunos do ensino médio. Hoje, a festa junina reúne aproximadamente 4.000 pessoas todo ano. Temos apresentações muito consistentes e conhecidas na comunidade escolar e fora dela, com cerca de 120 jovens tocando e dançando coco, maracatu, cavalo-marinho e bumba-meu-boi, além de uma banda de forró formada por alunos.

Criamos uma tradição. Há um desejo latente de participação dos alunos, graças à força do projeto, aos mestres convidados, ao apoio da instituição e principalmente à competência e força aglutinadora da equipe de Dança e Artes Visuais. Não há obrigatoriedade na apresentação. Os alunos de música são encorajados e convidados a participar, em vivências fora de sala de aula, com ensaios extras (muitas vezes aos finais de semana).

Ao longo dos anos, Moxé dos Malês foi nosso convidado mais frequente. Vera Athayde e Benito Campos, já citados, também estiveram conosco nos anos iniciais. Outros parceiros foram Tião Carvalho, principal referência do Bumba-Meu-Boi maranhense em São Paulo, Mestre Brasília (capoeirista, discípulo de Mestre Canjiquinha, que treinou e conviveu com Mestre Bimba e Suassuna), o babalorixá Pai Nagô, da comunidade de Carapicuíba, o

⁷ Oca de Carapicuíba-SP. Localizada em um patrimônio histórico, a Aldeia Jesuítica de 1580, a OCA – Escola Cultural foi criada em 1996 por um grupo de profissionais em busca de uma formação brasileira de crianças e jovens. Para tanto, desenvolve atividades com as crianças da Aldeia de Carapicuíba através de um repertório gestual, plástico, musical e literário da cultura brasileira.

rabequeiro e dançarino Fernando Corrêa (fundador do grupo Boi de Garoa) e Aginaldo Silva, filho do Mestre Biu Alexandre e expoente na tradição do Cavalo-Marinho da Zona da Mata de Pernambuco. A cada ano, mudamos o tema da festa e o folguedo escolhido, alternando manifestações como Maracatu, Coco, Cavalo-Marinho, Maculelê e Bumba-Meu-Boi. O projeto reforça, novamente, o pensamento político-pedagógico da escola e da equipe, ao inserir, valorizar, legitimar e, mais do que isso, dar voz à cultura popular dentro do espaço escolar, pela presença de mestres convidados. Além disso, estes princípios corroboram intenções descritas nos documentos oficiais de educação que nos servem de referência.

Em 2018, ano base da nossa pesquisa, o folguedo popular trabalhado foi o maracatu, com a já mencionada residência artística do mestre Moxé dos Malês. O trabalho com o mestre, como sempre, não incluiu apenas a batucada, mas uma contextualização histórica do maracatu, sua ligação com a tradição negra e o candomblé. O cortejo contou com aproximadamente 40 batuqueiros/alunos das três séries do ensino médio que se juntaram a batuqueiros/convidados do grupo do mestre Moxé dos Malês, dançando e tocando instrumentos como caixa, alfaia, gonguê e agbê⁸ (Figuras 1 e 2).

Figura 1 – Festa Junina – Maracatu 2018 – Batuqueiros com alfaias



Foto: Patrícia Cardoso (acervo da escola).

⁸ Instrumentos típicos deste folguedo: a caixa, ou tarol, é um tambor raso com esteira de metal, semelhante às caixas de Guerra. A alfaia é um tambor grave, símbolo do maracatu, o gonguê é um instrumento de metal que cumpre a função de um grande agogô e o agbê, ou xequerê é feito com uma cabaça coberta por miçangas.

Figura 2 – Festa Junina – Maracatu 2018 – Batuqueiras com agbês



Foto: Patrícia Cardoso (acervo da escola).

Havia ainda um coro com 10 pessoas, majoritariamente membros da própria equipe docente do ensino médio e alguns alunos. A exemplo de outros anos, a coordenadora, a psicóloga e professores de biologia, história e geografia cantaram conosco (Figura 3).

Figura 3 – Festa Junina – Dança do Coco 2010 – Coro (no palco) e dançarinos



Foto: Patrícia Cardoso (acervo da escola)

Somados a isso, tivemos a presença de outros oitenta alunos e alunas dançando (Figura 4), com porta-estandarte, lanceiros, damas do paço carregando calungas (bonecas que representam entidades espirituais africanas), rei, rainha e yabás (escravas) todos com

figurinos muito bem trabalhados. O envolvimento e entrega dos alunos ao trabalho foi evidente.

Figura 4 – Festa Junina – Maracatu 2018 – Dançarinas (yabás)



Foto: Patrícia Cardoso (acervo da escola)

Nosso mestre convidado em 2019 foi Tião Carvalho, que já havia trabalhado conosco em 2005. Tião é cantor, compositor, dançarino, ator, pesquisador e diretor artístico do grupo Cupuaçu, da comunidade maranhense do Morro do Querosene em São Paulo. Em sua parceria realizamos um trabalho que culminou com uma apresentação de Bumba-Meu-Boi que reuniu, como de costume, mais de 100 alunos em cena. A mesma força, protagonismo e entrega dos alunos, dessa vez foi simbolizada por um trabalho precioso dos alunos e da professora de Artes Visuais, Celina Gusmão na confecção do boi, principal figura do folguedo, materializada em uma armação de madeira em forma de touro, coberta de veludo bordado e tecido colorido. Neste folguedo, um representante da comunidade, em nosso caso um aluno, é convidado para ser o miolo do boi, ou seja, “vestir” a armação, como uma fantasia e protagonizar o personagem atuando e dançando (Figura 5). Na parte musical, maracá, pandeirões, tambores-onça e matracas⁹, além do coro, formado por membros do corpo docente e alunos, como nos outros anos. Ricas fantasias com os típicos chapéus de fita dos vaqueiros, além das personagens Pai Chico, Catirina, índios e caboclos. Como sabemos, o Bumba-Meu-Boi tem um enredo, uma história contada durante o folguedo, que gira em torno da figura do boi, seu nascimento, morte e ressurreição. Em nosso caso, foi criado um enredo

⁹ Instrumentos típicos deste folguedo: o maracá é uma espécie de chocalho tocado pelo mestre, que conduz o folguedo. O pandeirão, assemelha-se a um pandeiro de grandes dimensões sem platinelas, as matracas são feitas de madeiras e percutidas umas às outras e o tambor-onça é uma espécie de cuíca grave.

adaptado, numa releitura mais contemporânea do folguedo, em diálogo com o enredo tradicional, criada pelos alunos a partir de encontros entre a disciplina de dança e de sociologia, representada pelo professor Dimitri Pinheiro da Silva, em outro exemplo de interdisciplinaridade.

Figura 5 – Festa Junina – Bumba-Meu-Boi 2019 – Miolo do boi no centro da roda



Fonte: acervo do autor.

O Festivera é outro espetáculo multi-artístico e multidisciplinar, com autoria e protagonismo dos alunos e grande repercussão na comunidade escolar (Figura 6).

Figura 6 – Festivera 2018 – Corpo de dança



Foto: Patrícia Cardoso (acervo da escola).

Em princípio era apenas a apresentação da área de dança (que, como já dito, está vinculada formalmente à disciplina Educação Física, mas tem grande afinidade com as Artes), mas passou a incorporar alunos de Música e Artes Visuais a partir de 2006, com forte engajamento dos alunos. Nesse caso, um grupo menor e voluntário de alunos de música se junta ao processo criativo, concebendo e executando ao vivo peças musicais ou trilhas que dialogam com a dança (Figura 7).

Figura 7 – Festivera 2018 – Músicos no palco



Foto: Patrícia Cardoso (acervo da escola).

Tanto a Festa Junina quanto o Festivera têm a disciplina de dança como ponto de partida. Não poderia deixar de mencionar, pois, a professora de dança Iza Lotito que atua há 25 anos como professora da escola. Ela é a principal idealizadora e articuladora destes eventos artísticos, tecendo contatos com os mestres de cultura popular e fazendo as pontes interdisciplinares (além de ter como tema de sua pós-graduação a construção de espetáculos artísticos com alunos de ensino médio). A professora de artes visuais Celina Gusmão, outra figura fundamental nessa parceria, está no ensino médio desde 2003. Ela divide conosco estas realizações e comigo a disciplina Artes.

A Mostra de Música é o terceiro marco coletivo que será abordado. É realizada todo ano no último dia letivo. É uma espécie de festival onde apresentamos uma mescla dos trabalhos realizados no curso de música, somados a apresentações livres de alunos inscritos previamente. Neste caso, além de ensaiar uma parte das apresentações com minhas turmas, faço a divulgação e curadoria do evento, fomento a participação dos alunos e monto plantões de ensaio para acolher alunos que solicitam minha ajuda. Há total liberdade de escolha de repertório. A Mostra, além do caráter pedagógico e artístico, tem um caráter afetivo de despedida do ano, com participações de professores e alunos convidados. É realizada desde

2002, ano de minha chegada. Temos ainda as quartas ou sexta musicais (o dia da semana variou ao longo dos anos), onde alunos se inscrevem para apresentações informais e acústicas nos intervalos, com apoio do grêmio estudantil.

A força destes projetos se reflete nos vídeos (Figura 8) que reúnem festas juninas dos anos 2014 (Coco), 2015 (Maracatu), 2016 (Cavalo-Marinho), 2017 (Afro), 2018 (Maracatu) além do Festivera (2016) e Mostra de Música (2015 e 2016).

Figura 8 – QR CODE¹⁰ – Marcos coletivos (Festa junina, Festivera e Mostra de Música)



Fonte: Elaboração do autor.

A Banda de Forró do Ensino Médio, que também se apresenta na festa junina, é nosso projeto mais recente. Iniciou-se em 2017, a partir do desejo dos alunos de incorporarem parte do repertório da aula de música à festa. A participação dos alunos é voluntária e os ensaios ocorrem à noite. Em 2018 e 2019, contou com aproximadamente 12 alunos. Guitarra, baixo, bateria, zabumba, triângulo, agogô, teclado, violão, três cantores e a participação do professor de química Luiz Fernando Puglisi como convidado, na sanfona. O repertório da banda é baseado, em boa parte, no trabalho de sala de aula com ritmos nordestinos realizado na segunda série do ensino médio, abordado em nosso terceiro capítulo. No dia da festa, ao entardecer, alunos das três séries e pais da comunidade escolar dançam forró ao som da banda, que faz o aquecimento para o grande folguedo do ensino médio, capitaneado pela dança e realizado no início da noite. O envolvimento musical e afetivo dos alunos está refletidos nas imagens feitas em 2020. Nesse ano, apesar do isolamento social imposto pela pandemia de corona vírus, não abrimos mão de festejar. Fizemos uma festa junina virtual e, entre outras atividades, realizamos o vídeo “Memórias Musicais Juninas” (Figura 9). Sugerimos aos alunos que gravassem vídeos individuais, em seus telefones celulares, de músicas apresentadas nos anos anteriores. A edição e produção do vídeo também foi feita em parceria com eles. No vídeo, toadas de Bumba-Meu-Boi, temas instrumentais e canções do repertório de forró trabalhado em aula são finalizados com imagens da Banda de Forró do Ensino Médio

¹⁰ Ou: <https://youtu.be/E1ABClu1dwQ>.

em 2019. O professor de capoeira José Carlos Dias Chaves (Mestre Zelão), também participa do vídeo, assim como o locutor Guto, que é, há 18 anos, a voz da Rádio Arraial, rádio ao vivo que toca e anuncia as atrações durante o evento.

Figura 9 – QR CODE¹¹ – Memórias Musicais Juninas



Fonte: Elaboração do autor

Ao descrever esses eventos dei especial atenção à festa junina por estar localizada no primeiro semestre, onde se concentram os relatos de aulas que serão feitos nos capítulos dois e três. Em seguida, antes de mergulharmos em nosso *diários de aula comentados*, proponho uma reflexão de caráter ensaístico, centrado na importância da canção para nós, brasileiros, e, conseqüentemente, para nosso programa curricular.

1.4 Por que a canção?

“Se você tem uma ideia incrível, é melhor fazer uma canção/Está provado que só é possível filosofar em alemão” (VELOSO, 1984). A frase de Caetano Veloso, presente na canção Língua, sugere que a canção brasileira ocupa um papel de destaque em nossa sociedade. Como reflexo disso, boa parte dos brasileiros, mesmo em contextos com maior escolarização, usa a palavra música como sinônimo de canção. Isto não acontece, por exemplo, nas culturas europeia ou mesmo estadunidense, onde a palavra *song* (canção) é usada com sentido absolutamente distinto da palavra music (música), que tem sentido muito mais abrangente.

Ao fazer tal afirmação, Caetano Veloso apresenta a ideia de que o brasileiro faz “filosofia” por meio de canções. Mas vai mais fundo. Afirma que a língua portuguesa, que é parte indissociável de nossa identidade cultural, é mais afeita à canção do que à filosofia escrita, ao contrário da língua alemã, que tem maior afinidade, segundo ele, com a filosofia erudita da maneira como a conhecemos. Portanto, a questão que está por trás da afirmação de Caetano é a busca da nossa identidade. Como filosofar à moda brasileira, com a nossa língua?

¹¹ Ou: <https://youtu.be/LImNJQeiNaE>.

Se os alemães tem a filosofia, o que temos de melhor em nossa cultura? Seria a canção nossa maneira de filosofar? Vejamos a primeira definição de filosofia extraída do Dicionário Aulete:

Fig. 1 Conjunto de estudos, de sistemas de pensamento e de reflexões intelectuais que visam a compreender a realidade absoluta, as causas elementares, os fundamentos dos valores e das crenças humanas, o sentido da existência. (AULETE, 2020).

Segundo essa definição, Caetano está afirmando que o nosso *pensamento mais profundo e existencial se expressa em forma de canção*. A afirmação é radical, não tem valor acadêmico. Só pode ser expressa sem contestação justamente por estar em uma canção, onde a força da expressão poética e musical se sobrepõe à necessidade de argumentações e comprovações científicas, apesar de o compositor dizer que “está provado”! Se a levarmos ao pé da letra (sempre considerando que este é o ponto de vista do compositor) chegaremos à conclusão de que nossos filósofos são nossos cancionistas. Em última análise, (como reforço hiperbólico da afirmativa), Caetano Veloso reivindica para si e para todos os cancionistas brasileiros o *status* de filósofos comparáveis, por exemplo, a Nietzsche (!) e exorta os brasileiros a expressarem suas grandes ideias em forma de canção, em vez de escreverem tratados filosóficos. A vasta produção cancional, literária e ensaística do compositor revela um projeto claro e utópico de construção de identidade nacional, onde a canção ocupa papel central. A frase a seguir, extraída da canção *Haiti*, reforça esta ideia “A grandeza épica de um povo em formação/Nos atrai, nos deslumbra e estimula” (VELOSO; GIL, 1993) Nessa canção, os autores tratam de assuntos pungentes como violência, dilemas raciais e identitários, na comparação do Brasil com outro país, o Haiti, conhecido tanto por sua beleza natural quanto por sua história de desigualdades, tiranias e conflitos sociais. A expressão “um povo em formação”, pode ser lida como referência a um povo em busca de sua identidade.

Se comparada à *Língua*, a canção *Festa Imodesta* (VELOSO, 1974), também de Caetano Veloso, gravada por Chico Buarque no LP Sinal Fechado, de 1974 (BUARQUE, 1974) trata do mesmo assunto em tom bem mais modesto, apesar do título. A canção exalta as qualidades do compositor popular como capaz de expressar “tudo aquilo que o malandro pronuncia e o otário silencia numa festa que se dá ou não se dá”. Neste caso, o compositor é apresentado como um narrador onipresente e onisciente, canal de expressão dos anseios e desejos de “malandros e otários”, ou seja, de toda a sociedade. Aqui podemos recorrer a outro significado da palavra filosofia, extraído do dicionário Aulete Digital: “9. Bras. Pop. Maneira própria de pensar (filosofia do morro/dos jogadores de futebol)” (AULETE, 2020). Segundo esta definição, o cancionista brasileiro seria o sujeito capaz de captar a maneira própria de

pensar do nosso povo, ou seja, a “filosofia” brasileira. Em *Festa Imodesta*, para reforçar sua “tese”, Caetano Veloso busca diálogo com a tradição da canção brasileira ao citar implicitamente Noel Rosa e Ismael Silva (na letra) e explicitamente Assis Valente (na introdução). Como sabemos, Noel Rosa, Ismael Silva e Assis Valente são alguns dos representantes legítimos do samba carioca da Época da Ouro (1929 a 1945). Nesse período o samba urbano carioca se firma, como parte de um esforço político e intelectual de criação da nação brasileira (diga-se de passagem, de maneira hegemônica, ignorando o Brasil rural e ofuscando outras importantes manifestações do período) como maior representante de nossa identidade cultural. A frase “tudo aquilo que o malandro pronuncia” é extraída da canção *Não Tem Tradução* (ROSA; ALVES; SILVA, 1933). Esta canção também fala sobre identidade nacional. Ela critica a influência do cinema falado e da canção estadunidense na cultura brasileira e afirma que “tudo aquilo que o malandro pronuncia com voz macia é brasileiro, já passou do português”. *Festa Imodesta* termina com a frase “salve o compositor popular”, não sem antes ter se iniciado com uma citação explícita de *Alegria* (VALENTE; MAIA, 1937) de Assis Valente e Durval Maia: “*Minha gente era triste e amargurada/Inventou a batucada/Pra deixar de padecer/Salve o prazer, salve o prazer!*”

Na canção *Alegria*, a frase de Assis Valente, de rara felicidade, também não vem por acaso. A nota longa e aguda, atingida na sílaba *ra* da palavra *amargurada* (*amarguraaada*), após um salto melódico de quinta, reforça a ideia de passionalização, segundo a semiótica da canção proposta por Luiz Tatit¹². Confere simultaneamente alegria e dramaticidade à canção, e exprime com precisão a ideia da transfiguração da dor em alegria, tema que relacionaremos, a seguir, à busca de identidade no contexto da sociedade brasileira.

Em *Samba, o dono do corpo* (SODRÉ, 1998) Muniz Sodré cita o pesquisador Alberto Lamego: “A aparente alegria da música brasileira é apenas inquietação: são os arrancos do bandeirante ambicioso, o desespero do escravo transplantado, o recalado rancor do índio espoliado” (LAMEGO *apud* SODRÉ, p. 56).

Assis Valente corrobora essa ideia ao afirmar que sua gente era “triste e amargurada”. Segundo a canção, essa gente, o nosso povo, impulsionado pela tristeza e pelo desejo de transformação, *inventa algo*, uma solução que vem de uma necessidade, assim como a invenção da roda na antiguidade ou da internet na pós-modernidade. Essa invenção não é

¹² Para Tatit, de acordo com Wisnik (2004, p. 270), na *tematização* predominam os ataques consonantais e a regularidade interna dos motivos melódicos e rítmicos, enfatizando um objeto decantado. Na *passionalização*, predomina o alongamento das vogais e o tensionamento do campo das alturas, enfatizando o próprio sujeito colhido na instância emocional das distâncias e aproximações, encontros e desencontros. A *figurativização* encena no ritmo e na melodia as instabilidades características da fala. Os três modos não se excluem nas canções, mas se combinam com predominância maior de um ou outro.

mecânica. Nem tecnológica. É uma *invenção cultural*. Ela é aqui chamada pelo compositor de “batucada”, palavra que pode ser interpretada como uma metonímia (a parte pelo todo) de toda nossa cultura popular, da música caipira ao maracatu, do jongo à literatura de cordel, do rap ao funk carioca, abrangendo toda e qualquer manifestação cultural pós-colonização. Mas qual o sentido, ou a utilidade, se é que podemos chamar assim, desta invenção? Fazer com que ao menos possamos diminuir nosso sofrimento, “deixar de padecer”, ou seja, transformar a dor em alegria. E o que mais pode dar identidade a um povo do que a invenção de soluções originais que contribuam para sua felicidade?

Os exemplos de sucedem. Na maioria das vezes, disfarçados em canções aparentemente desprezíveis e alegres, com refrãos de fácil assimilação. Esta é uma das riquezas da canção popular brasileira: a variedade de camadas de significados que ela contempla. Podemos (e devemos) ouvir as canções no nível imediato da fruição, como uma canção popular-comercial¹³, na definição usada por Walter Garcia¹⁴, criando vínculos afetivos e estéticos com ela. Mas podemos (e deveríamos) também “filosofar” com maior profundidade sobre seus significados.

Esse é o exercício que proponho aqui e que procuro exercitar em sala de aula. Alunos de ensino médio gostam de tocar, cantar, batucar, mas também gostam e já são capazes de refletir sobre, ampliar repertório, buscar referências. Um bom balanço entre estas práticas é um dos principais objetivos dos procedimentos didáticos que serão apresentadas na dissertação. Mas voltemos aos exemplos.

Vinícius de Moraes em *Samba da Benção* (MORAES; POWELL, 1967) afirma que: “Mas pra fazer um samba com beleza/É preciso um bocado de tristeza/É preciso um bocado de tristeza/Senão, não se faz um samba não”. Novamente a tristeza, explicitada na letra mas escondida pela suavidade da melodia, legitima a canção. Se o samba não tem um “bocado de tristeza” (mesmo que lá no fundo) não é um bom samba, pois, citando outro trecho da canção, “fazer samba não é contar piada”.

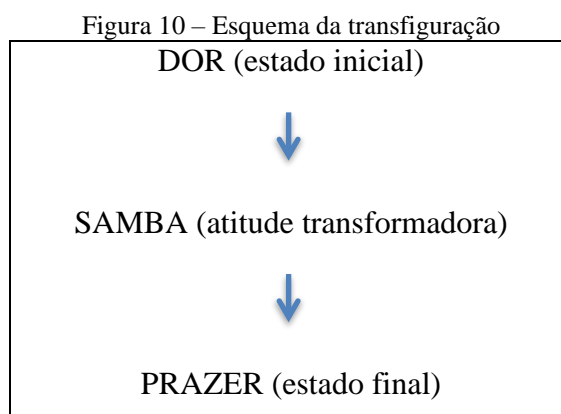
Chão da Praça (MOREIRA; NILO, 1979) de Moraes Moreira e Fausto Nilo, é um hino do carnaval baiano. A melodia e o ritmo festivos escondem uma letra que tem um “bocado de tristeza”. Uma dramaticidade existencial profunda: “Meu amor quem ficou/Nesta

¹³ Anotação de aula durante o curso Introdução à crítica da canção popular-comercial brasileira, ministrado pelo prof. Walter Garcia da Silveira Junior.

¹⁴ Professor da área temática de Música do Instituto de Estudos Brasileiros (IEB) da USP, pesquisador e crítico da canção popular-comercial brasileira. Livre-docente em Música pelo IEB-USP (2016), doutor e mestre em Literatura Brasileira pela FFLCH-USP (2006 e 1998, respectivamente). Compositor e violonista, lançou o disco na cachola com a cantora e compositora Marília Calderón (2016). No teatro, trabalhou com a Companhia do Latão (1997-2004), a Companhia do Feijão (1999-2002) e o Coletivo de Teatro Alfenim (2014), dentre outros grupos.

dança, meu amor/Tem fé na dança/Nossa dor, meu amor/É que balança, nossa dor/O chão da praça...E o refrão reafirma: “ Tem que dançar a dança/Que a nossa dor/Balança o chão da praça/Ôuouô...” O carnaval aparece aqui como um ritual de expurgação da dor. Quem ficou nesta dança até o fim, tem fé nela. Uma fé religiosa-profana, pois, voltando a outro trecho da *Samba da Bênção* de Vinícius de Moraes, “o samba é uma forma de oração”. Por meio da dança, poderemos botar nossos “demônios” para fora, balançar o chão da praça, chacoalhar as estruturas estabelecidas.

Para concluir, a ideia da transfiguração é novamente explicitada quase que didaticamente na canção *Desde que o Samba é Samba* (VELOSO; GIL, 1993) de Caetano Veloso e Gilberto Gil: “O samba é o **pai do prazer/O samba é filho da dor/O grande poder transformador**” (grifo meu), o que pode ser traduzido num esquema (Figura 10).



Fonte: elaboração do autor.

A palavra *samba* usada por Caetano Veloso e Gilberto Gil, poderia facilmente ser substituída, no esquema acima, pela palavra *batucada* de Assis Valente e Durval Pereira, pela palavra *dança* de Moraes Moreira e Fausto Nilo ou ainda, para nós, pela palavra *canção*, que perpassa todas estas manifestações. Ela não deve ser tratada apenas como entretenimento. Cumpre função fundamental à nossa existência. É nossa voz, nossa invenção. Instrumento por meio do qual a dor da nossa gente, da gente brasileira, dos negros, índios, europeus e principalmente mestiços que fizeram desta manifestação uma marca identitária de nossa cultura, se transforma em alegria.

Não por acaso, a canção *Haiti*, já citada, e a canção *Desde que o Samba é Samba*, fazem parte do LP *Tropicália 2* (VELOSO; GIL, 1993), onde Gilberto Gil e Caetano Veloso revisitam o projeto utópico de Brasil proposto pela Tropicália, que se inaugura com o lançamento de *Alegria, Alegria* (VELOSO, 1967) de Caetano Veloso e *Domingo no Parque* (GIL, 1967) de Gilberto Gil, no III Festival da Música Popular Brasileira da TV Record, em

1967. Como sabemos, o movimento tropicalista se identificava com as ideias da Semana de 22, que também tinha um projeto utópico de Brasil baseado na criação de uma identidade nacional que deveria receber, digerir e transformar as informações vindas de fora, ideias estas expressas no Manifesto Antropófago (ANDRADE, 1928), que funda o Brasil com o ritual antropofágico no qual o Bispo Sardinha foi literalmente comido pelos índios caetés, em 1556. Se retomarmos a canção *Língua*, observaremos que a ideia de digerir a *filosofia alemã* e transformá-la em *canção brasileira*, é perfeitamente coerente com o projeto antropófago. Ao comentar as inter-relações entre Tropicalismo, canção de massa e Modernismo, José Miguel Wisnik afirma, no texto *A Gaia Ciência*:

Esses procedimentos, operando no âmbito da canção de massa, têm afinidade explícita com a estratégia “antropofágica” concebida e praticada por Oswald de Andrade, poeta modernista revalorizado na altura de 1967 pelo Teatro Oficina com a encenação d’ *O Rei da Vela*. O movimento tropicalista dialogou, ao mesmo tempo que com Oswald de Andrade, e por afinidade com este, com a poesia concreta. (WISNIK, 2004, p. 217).

A similaridade entre os propósitos modernistas e tropicalistas, somados aos exemplos das canções citadas, corroboram a ideia de que as questões relativas à busca de identidade perpassam boa parte da produção de cancionistas, poetas e intelectuais brasileiros ao longo de todo o Século XX. Segundo Denise Adôrno de Britto Guimarães, “mesmo que uma ideia completa de Nação brasileira tenha sido forjada e ritualizada por volta dos anos 30, durante o governo Vargas, a história do Brasil sempre reelaborou, atualizou e questionou o que, em teoria, faria do Brasil, Brasil.” (GUIMARÃES, 2013, p. 14). Ainda segundo Denise:

A música popular no Brasil sempre esteve relacionada aos principais processos políticos e sociais que delinearam a história do país. Talvez pelos altos índices de analfabetismo, desde os tempos de Colônia até a atual República, o “pensamento brasileiro” é mais associado aos modelos informais do que aos formais de educação. Mais do que em livros, os “filósofos” brasileiros são normalmente encontrados na música popular e seus pensamentos são retratados em letras e melodias que fazem dos artistas, os pensadores das questões nacionais. (GUIMARÃES, 2013, p. 5).

Reduzir o pensamento filosófico brasileiro ao legado de nossos cancionistas seria uma temeridade. Temos inúmeros e importantes pensadores das questões referentes à nossa identidade no âmbito da história, sociologia, educação e filosofia. Este não é, de forma alguma, o intuito desta reflexão. O objetivo é enfatizar a importância da canção brasileira e legitimá-la como conteúdo fundamental na formação de nossos jovens.

Acredito ter reunido até aqui elementos suficientes para justificar essa escolha, do ponto de vista de nossa identidade cultural. Outro aspecto complementar está relacionado ao seu caráter multifacetado, polissêmico, facilitador de pontes transdisciplinares no contexto

escolar. A experiência que realizo na escola vem demonstrando esta potência. As práticas de sala de aula que serão relatadas relacionam vivências musicais a contextualização sociocultural. Além disso, no tópico anterior, na descrição da concepção do curso, foram citadas parcerias com as disciplinas de Língua Portuguesa, Filosofia, Geografia, Física, Dança e Artes Visuais.

Por fim, devemos considerar a dimensão afetiva. Por estar tão visceralmente vinculada à alma do povo brasileiro, a canção é um bem cultural comum que une gerações, cria vínculos, quebra gelo, abre portas e janelas. É nosso canto de sereia, capaz de penetrar no quarto do adolescente solitário e apresentar-lhe um mundo de novas possibilidades. Abre portas para que se acesse o universo do outro, ao mesmo tempo em que abre janelas para que o outro, a partir dela, possa acessar outros mundos, outros conteúdos. Portas de entrada, janelas de saída. Devemos saboreá-la e fazer com que ela exploda como fruta suculenta na boca dos alunos, revelando uma gama de sabores com camadas de significados capazes de alimentar a alma, criar vínculo e encher o conhecimento de afetividade. A canção traz a paixão. E a paixão é o maior impulso para o conhecimento.

1.5 Condições logísticas e a posição da música no programa curricular atual da escola

Chegamos então, ao *close*. Descreverei aqui objetivamente a posição da subdisciplina música dentro da estrutura curricular da escola e as condições logísticas de sala de aula, para posteriormente, nos capítulos 2 e 3, abriremos novamente a nossa angular, e focalizarmos no dia a dia da sala de aula, nos alunos (nossos principais personagens) e nos acontecimentos decorrentes de nosso processo educativo.

1.5.1 A música na grade curricular da Escola Vera Cruz – Ensino Médio

Na Escola Vera Cruz a disciplina Artes é oferecida na primeira e segunda séries do ensino médio. Ela está dividida em duas subdisciplinas: Artes Visuais e Música (com um professor especialista para cada uma delas). Está formalmente na grade curricular. Não é no contra turno. Não é optativa. Podemos dizer que é eletiva, na medida em que há margem para uma “semi-escolha”. No começo de cada ano, os alunos são convidados a vivenciar uma aula teste de cada subdisciplina e fazer uma escolha. Esta escolha está condicionada a um número mínimo de vagas em cada uma delas. Este número pode variar de 10 a 18 alunos, dependendo do tamanho das turmas. Se as escolhas dos alunos não atendem a este modelo é feita uma negociação que pode envolver, em último caso, sorteio de alunos para preencher a vaga da subdisciplina que está com vagas sobrando. Historicamente, há um razoável equilíbrio entre

as turmas. Há alguma flexibilidade ou lastro de negociação, para acomodar as escolhas dos alunos. Desse modo temos normalmente quatro turmas de aproximadamente 30 alunos em cada série, com uma média de 15 alunos em cada subdisciplina e uma aula por semana de 65 minutos cada.

1.5.2 A sala de música

A montagem da sala de música é elemento fundamental na dinâmica das aulas. Nestes 19 anos de trabalho, venho investindo, com apoio da instituição, na construção de um espaço adequado para o trabalho. No que diz respeito à percussão, temos pandeiros, ganzás, caxixis, claves, triângulos, agogôs, alfaias, pandeirões, matracas, surdos, conga, bongô, tamborins, cajons, repinique, tantans, agbês e gonguê (Figura 11). Há um número suficiente de instrumentos para que possamos realizar práticas onde os alunos se alternam e socializam os materiais de sala.

Figura 11 – Sala de aula com lousa



Fonte: acervo do autor.

A sala também contém outros recursos (Figura 12):

- Uma bateria completa e uma variedade de baquetas adequadas a cada instrumento ou situação.
- Instrumentos harmônico-melódicos: 5 violões, um piano e dois teclados.
- Para amplificação: amplificadores de baixo e guitarra, mesa de som com 8 canais estéreo com duas caixas destinadas à audiência (P.A.) e 4 microfones.
- Estantes e pedestais.

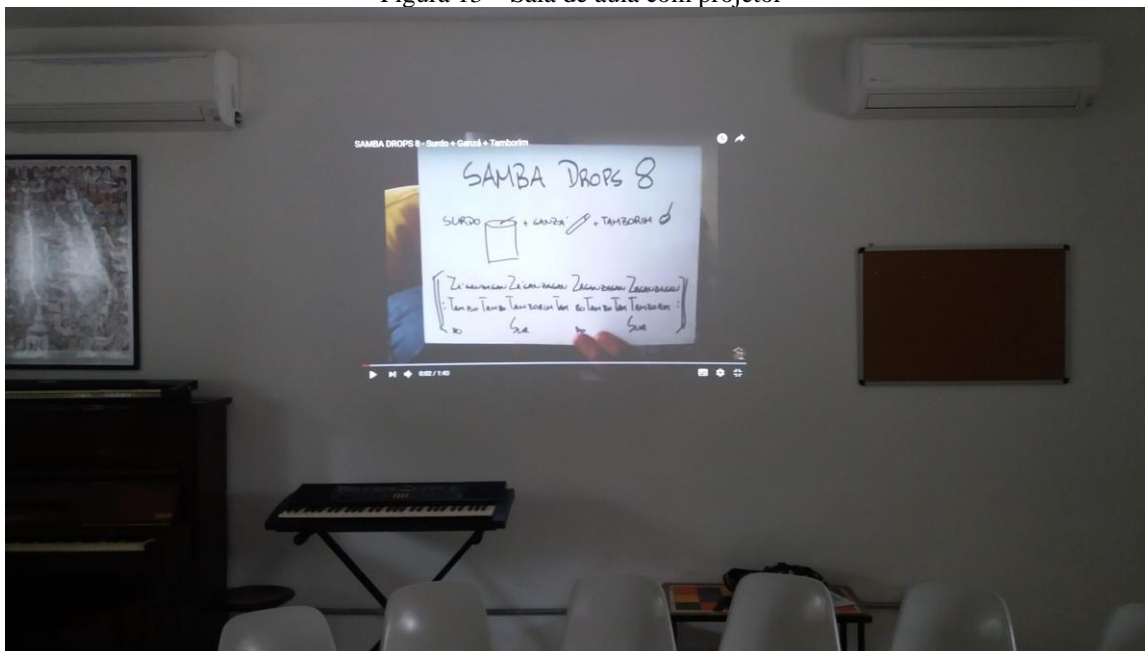
Figura 12 – Sala de aula com bateria



Fonte: elaboração do autor.

O computador com internet e projetor permite acessar informações online que complementam e ilustram as informações de sala de aula (Figura 13).

Figura 13 – Sala de aula com projetor

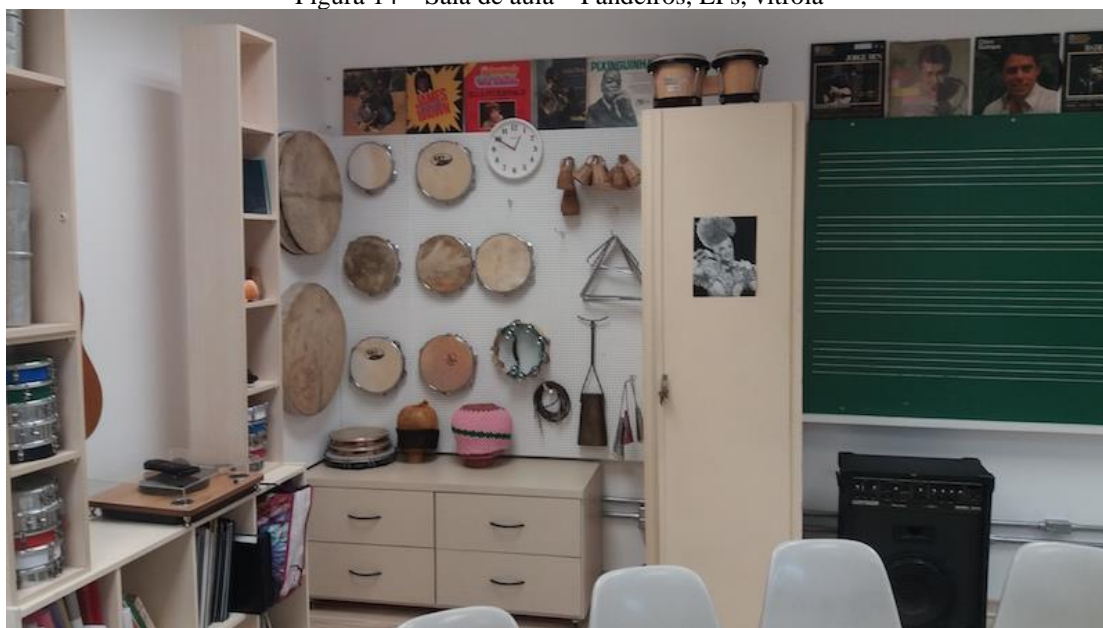


Fonte: elaboração do autor.

A sala e seus instrumentos, por si, simbolizam e materializam a importância dada à nossa cultura e à disciplina Música dentro do currículo. Trazem o encanto, a beleza plástica e a riqueza tímbrica dos instrumentos melódicos e de percussão. Criam a oportunidade concreta de uma vivência com a percussão brasileira. Os recursos técnicos possibilitam amplificar

vozes e instrumentos, aumentando a gama de soluções musicais possíveis e permitindo contato e entendimento do uso destes elementos. Temos ainda um toca-discos e uma coleção de LPs (de minha propriedade). O toca-discos e os LPs, com seus encartes expostos nas paredes, também encantam, seduzem, trazendo uma riqueza iconográfica que carrega uma dimensão simbólica e proporciona conversas sobre música, mídias e tecnologia (Figura 14).

Figura 14 – Sala de aula – Pandeiros, LPs, vitrola



Fonte: elaboração do autor.

Retomando nossa analogia com a linguagem cinematográfica, após esta grande panorâmica que termina no *close* de nosso principal cenário, estamos prontos para trazer os personagens principais, os alunos, e narrar o dia a dia de sala de aula por meio de nossos *diários de aula comentados*.

2 DIÁRIO DE AULA COMENTADO – 1ª série do Ensino Médio – 18 aulas

Este capítulo é dedicado à descrição da dinâmica das aulas da primeira série do Ensino Médio, no formato de relato comentado, para que o leitor adentre a sala de aula e se aproxime da rotina do professor e alunos. Para tanto, recorro à memória pessoal desta experiência, ao meu acervo de registros realizado ao longo dos anos, e paralelamente, a uma documentação feita sistematicamente no ano de 2018, em tempo real, já destinada para uso neste projeto. O calendário usado como exemplo é do ano de 2018. Alguns relatos e exemplos são mais genéricos, enquanto outros são focalizados nas turmas de 2018 e 2019. Recursos audiovisuais, acompanhamento dos alunos aula a aula, depoimentos orais, auto-avaliações e ainda exemplos de uma avaliação interdisciplinar a que os alunos são submetidos serão apresentados. Além dos conteúdos mais especificamente ligados à linguagem e prática musical, o tratamento contextualizado dos temas, interdisciplinaridade, cultura afro-brasileira, lugar de fala, autoria, expressão, diálogo entre tradição e contemporaneidade e mídias de reprodução musical são temas exemplificados na descrição das aulas.

O conteúdo básico se refere ao samba e a marchinha carnavalesca, práticas de canto e percussão em roda, criação de coletâneas autorais, arranjos coletivos e contextualização da canção brasileira no início do século XX, de 1900 a 1945. As principais referências são a cidade do Rio de Janeiro, o rádio e a chamada Época de Ouro, com foco em figuras como Chiquinha Gonzaga, Pixinguinha, Noel Rosa e Wilson Baptista, entre outros. Problematizaremos, ainda, as relações entre samba e negritude, materializadas na figura sociológica do malandro carioca.

Um planejamento anual do curso é entregue à direção no início do primeiro trimestre (Anexo A) acompanhado de um planejamento trimestral. Nele, o professor deve informar os objetivos, estratégias e dinâmica das aulas, além das formas de avaliação.

Serão relatadas as dezoito primeiras aulas do curso, que correspondem ao primeiro semestre, com base no ano de 2018, e mencionados dois eventos extra classe (saída do bloco TODOMUNDO e Festa Junina) que se relacionam com o nosso programa de curso (Quadro 1).

Quadro 1 – Cronograma de aula do primeiro semestre da 1ª Série 2018– 18 aulas

AULA	DATA	TEMA/OBJETIVO
1	29/01 e 05/02	Apresentação/escolhas
	12/02	Feriado – Carnaval
Extra	18/02	Saída do bloco TODOMUNDO
2	19/02	Carnaval - Ontem e hoje
3	26/02	Chiquinha Gonzaga e marchinhas
4	05/03	Prática de samba e marchinhas
5	12/03	Prática de samba e marchinhas
6	19/03	Prática de samba e marchinhas
	26/03	Não houve aula
7	02/04	Pixinguinha – prática de pandeiro – Carinhoso
8	09/04	Pixinguinha – Convite Maracatu (festa junina)
9	16/04	Coletâneas autorais comentadas
10	23/04	Avaliação do 1º trimestre
	30/04	Feriado
11	07/05	Conversa de Botequim
12	14/05	Noel Rosa e Wilson Baptista
13	21/05	Arranjos coletivos
14	28/05	Arranjos coletivos
15	04/06	Arranjos coletivos
Extra	09/06	Festa Junina
16	11/06	Apresentações dos arranjos coletivos
17	18/06	Apresentações dos arranjos coletivos
18	25/06	Avaliação interdisciplinar com Artes Visuais

Fonte: elaboração do autor.

A descrição das *Aulas 1, 2 e 3* será feita com maiores detalhes, no sentido de aproximar o leitor das dinâmicas em sala: como é o diálogo com os adolescentes, como são feitas as escolhas da disciplina, como eles se comportam, como reagem ou mesmo que perguntas costumam fazer.

A *Aula 1* envolve o processo de escolha entre as subdisciplinas Artes Visuais ou Música por parte dos alunos. As classes regulares da escola costumam ter cerca de trinta alunos. Neste caso, cada subdisciplina ficaria com metade da turma, mas há uma certa flexibilidade, que vou chamar de lastro, para atender às escolhas. O limite máximo de alunos por subdisciplina é dezoito. Este lastro permitiria, por exemplo, uma divisão com dezoito alunos em Artes Visuais e doze em Música. A escolha entre cursar Artes Visuais ou Música é feita individualmente. A primeira aula é uma vivência prática destinada à apresentação do curso. Esta estratégia de apresentação busca evitar que os alunos façam suas escolhas baseados em suas ideias pré-concebidas sobre a disciplina, sobre os conteúdos abordados ou mesmo sobre suas habilidades (ou falta delas).

Nessa aula experimental, portanto, a proposta é convidar os alunos e reforçar a ideia de que todos são bem-vindos ao curso, independentemente de habilidades específicas em Artes Visuais ou Música. Como esses dois cursos foram pensados para turmas com, em média, 15 alunos, a classe de 30 (em média) é dividida em duas metades apenas pela

numeração de lista de chamada. A aula experimental é então ministrada para cada metade separadamente. Ao final da *Aula 1* (que na verdade são duas aulas repetidas para grupos diferentes), os alunos fazem suas escolhas entre Artes Visuais ou Música. Normalmente há equilíbrio numérico nas opções, de forma que, na *Aula 2* (que, na prática, é a terceira) o curso se inicia efetivamente com as turmas definidas. Caso haja um desequilíbrio numérico grande, que ultrapasse o lastro mencionado acima, é feita uma negociação, que ocorre com naturalidade, na medida em que, para alguns alunos menos convictos de sua escolha, não há problema em mudar, se necessário. Portanto, a *Aula 2* é o início efetivo do curso, com turmas definidas.

A ênfase das *Aulas 2* e *3* é o tratamento contextualizado dos temas, estabelecendo pontes entre canções antigas, a contemporaneidade e a realidade dos alunos. A intenção é engajar os alunos no processo de exploração de um repertório distante no tempo.

Descreverei detalhadamente cada uma destas aulas no sentido de continuar a aproximação do leitor à dinâmica do curso. Elas foram relatadas com base na experiência vivida em 2018, ano em que me dediquei a uma documentação minuciosa para uso na dissertação.

A *Aula 2*, início efetivo do curso, é dedicada a um diagnóstico da turma e a uma aproximação com o tema carnaval. Por ser realizada em fevereiro, normalmente relacionamos esta aula à saída do Bloco Carnavalesco TODOMUNDO. Criado por mim e pelo ex-professor de biologia da escola, Paulo Cunha, o bloco tem ainda a participação da cantora Suzana Salles¹⁵, com quem tenho uma importante parceria artística. Surgiu como consequência natural de minha atuação como artista, na construção do novo carnaval de blocos de rua de São Paulo. O carnaval paulistano vem se renovando nos últimos dez anos a partir de iniciativas de pequenos blocos independentes. Participo de alguns deles, como o Nóis Trupica Mais Num Cai¹⁶ e ainda tenho forte ligação com o carnaval de São Luiz do Paraitinga-SP, cidade do interior de São Paulo que se destaca por sua pujança cultural. Como afirmado anteriormente, a busca da aproximação dos universos de artista e professor, com ganhos para os dois lados, vem sendo um dos meus maiores aprendizados. Encontrar um ponto de conexão entre arte e educação, preservando o espaço de ambas e integrando-as, é um exercício

¹⁵ Importante representante da Vanguarda Paulista dos anos 80, atuou ao lado de Itamar Assumpção e Arrigo Barnabé. Eclética, com cinco CDs gravados, transita com naturalidade entre a vanguarda paulista, as marchinhas de carnaval, o repertório alemão de Brecht/Weil e a música caipira de raiz. É idealizadora da Semana da Canção de São Luiz do Paraitinga.

¹⁶ O Bloco "Nóis Trupica Mais Não Cai" é um dos principais responsáveis pela atual ascensão do carnaval de rua de São Paulo. Costuma reunir por volta de 6000 pessoas nas ruas da Vila Madalena. Criado em 2010, vem acompanhando, desde o início deste movimento, o crescimento de foliões e outros blocos carnavalescos. O público do evento é bem eclético: famílias com filhos pequenos, jovens foliões e adultos.

constante que venho fazendo ao longo de todos estes anos. Esta aula é, portanto, um exemplo dessa conexão.

Na *Aula 3*, relacionamos o carnaval e a marcha carnavalesca à personagem de Chiquinha Gonzaga e à canção *Ó Abre Alas* (GONZAGA, 1899). No sentido de aproximar essa antiga canção aos nossos tempos, relaciono a canção e a figura de Chiquinha Gonzaga à efervescência do movimento feminista vivido pelos alunos. Na mesma direção, há uma aproximação entre a marcha carnavalesca e o funk carioca. A conexão é feita musicalmente pela semelhança das levadas rítmicas e andamentos. Estes são exemplos de abordagem didática das relações entre tradição e contemporaneidade.

Iniciaremos a seção *Mergulhando no Samba* com uma apresentação da apostila *Sambantigo e outros sambas*, seguida de uma análise detalhada da ficha *Samba Drops* (parte da apostila). Estes são os principais materiais didáticos usado para aproximação dos alunos com o repertório e com os instrumentos e padrões rítmicos básicos do samba.

Nas *Aulas 4 a 9* iniciamos nosso mergulho, aprofundando a relação professor-alunos, qualificando a prática de conjunto, pesquisando repertório, realizando tarefas de casa (criação de coletâneas autorais e gonzás), cantando e tocando em sala, explorando a apostila. O trabalho de contextualização do choro e da obra de Pixinguinha será um foco importante desta seção. Ainda nesta seção é feito aos alunos o convite para participação voluntária na festa junina. Essas aulas serão relatadas de forma sintetizada. A abordagem pedagógica da cultura afro-brasileira é um tema que perpassa essas aulas.

A *Aula 10* é uma aula de avaliação dos alunos e do curso, onde são colhidas e analisadas as impressões deles. Aqui, apresentaremos uma tabela com depoimentos orais sobre o processo vivido por eles, para uma posterior reflexão nossa. Há depoimentos de alunos de 2018, 2019 e 2020.

As *Aulas 11 e 12* são dedicadas à canção *Conversa de Botequim* (Noel Rosa/Vadico) e à famosa polêmica entre Noel Rosa e Wilson Baptista, onde discutiremos as relações entre samba e malandragem no Rio de Janeiro dos anos 1930. Nesta seção, talvez a mais importante do ponto de vista conceitual, a prática de samba e a contextualização sociocultural são associadas a uma reflexão sobre identidade brasileira, preconceito, lugar de fala, herança escravagista, mestiçagem. Ela ainda dispara o processo avaliativo que será realizado na *Aula 18*.

As *Aulas 13 a 17* são dedicadas à criação de arranjos coletivos. Há registros audiovisuais de trabalhos de alunos e uma reflexão baseada na importância do arranjo como estratégia autoral e criativa. Paralelamente, no mesmo período, temos a realização da Festa

Junina, já descrita anteriormente. A autoria, protagonismo e a expressão são objetos desta etapa do trabalho.

A *Aula 18* é um exemplo das situações de avaliação (provas) de alunos criadas pela disciplina Artes e incluídas na semana de provas do ensino médio. Este tipo de situação foi mencionado na seção dedicada ao histórico do curso. Poder participar da semana de provas foi uma tomada de decisão da disciplina Artes, a partir de 2006, no sentido de valorizar e legitimar nossa presença no currículo formal. Na semana de provas, comum em programas de ensino médio, a rotina das aulas é modificada. As aulas são substituídas por situações de avaliações formais (provas). É uma situação ritualizada. A cada manhã, os alunos são submetidos a duas ou três avaliações escritas, com duração de uma hora e meia, para cada disciplina. Normalmente a disciplina Artes participa da semana de provas do segundo trimestre, onde temos maior quantidade de conteúdo formal para a avaliação. A situação que será apresentada é de uma avaliação interdisciplinar, realizada em parceria com a subdisciplina Artes Visuais. Portanto, avaliação, interdisciplinaridade e intertextualidade são o foco principal dessa atividade.

2.1 Aula 1 – Apresentando o curso aos alunos – Escolha

A *Aula 1* é uma aula de apresentação para posterior escolha dos alunos. A importância de relatá-la é mostrar a maneira que utilizo para explicar aos alunos, de forma acessível e convidativa, as minhas intenções político-pedagógicas, a dinâmica do curso, a proposição de uma apresentação musical ao final do ano e as várias possibilidades de encaminhamentos feitas a partir da canção. Por conseguinte, este relato terá também a função de apresentar o programa do curso ao leitor da dissertação. Os assuntos abordados são a prática de canto e percussão de samba, a função da notação musical, a conceituação de canção e sua respectiva contextualização histórica. Por ser esta uma aula de apresentação, não há aprofundamento das práticas ou das reflexões propostas. Vamos ao relato.

Inicialmente apresento-me como professor, cantor e compositor. Em seguida, exponho a proposta de curso aos alunos: um passeio pela canção brasileira do século XX, com contextualização histórica, prática de conjunto com canto e percussão e a apresentação de uma batucada de samba ao final do ano, com todas as turmas reunidas (aproximadamente 60 alunos). Afirmando que escolhi este trajeto porque acredito na importância da canção brasileira como grande força de nossa cultura.

Em seguida pergunto:

– E por que falei canção, e não música?

...silêncio...

– Quem saberia distinguir música e canção?

Timidamente as respostas vão aparecendo e a definição de canção como *música com letra* aparece, em oposição a música orquestral (ou clássica, no dizer deles), trilha sonora, jazz, música de joguinho de computador, eletrônica sem letra e outros. Afirmando ainda que, provavelmente, se estivéssemos num país de tradição de música erudita orquestral, minha escolha seria outra. Desta maneira, enfatizo meu recorte político-pedagógico, no sentido de privilegiar nossa brasilidade.

O conceito de canção a que chego com eles (música com letra) é bastante genérico. Por ora, é uma definição suficiente. O dado relevante, neste caso, é observarmos que algumas das questões discutidas anteriormente na dissertação aparecem nesta conversa. O tratamento dado à palavra música como sinônimo de canção é comum entre nós, brasileiros. Como observamos na dinâmica da aula, a distinção entre os dois termos exige reflexão dos alunos e demora a aparecer. Se, por um lado, denota o valor que a canção tem em nossa cultura, por outro, explicita uma visão reducionista que empobrece o amplo universo de possibilidades da música. Por isso, deixo claro aos alunos que fiz uma escolha pela canção, mas faço questão de distinguir os dois termos, ressaltando que a música, enquanto manifestação artística, é um conceito muito mais abrangente. O esforço é de justificar a minha escolha, e, ao mesmo tempo, contribuir para ampliar os horizontes dos alunos, ressaltando a importância da fruição das muitas e diversas formas de expressão musical.

Aqui, uma pequena consideração. A disseminação do termo canção e a conceitualização da palavra cancionista para descrever o criador de canções (em distinção às palavras músico ou poeta), assim como a importância da mesma no Brasil do século XX, é bastante aprofundada na obra de Luiz Tatit, em especial no livro *O Século da Canção* (TATIT, 2004). O papel desta manifestação no delineamento da cultura brasileira é relacionado, segundo ele, ao “avanço tecnológico que permitiu a gravação de ‘brincadeiras musicais’ de rua” (TATIT, 2004, orelha) que passaram a ser difundidas radiofonicamente, e popularizadas por todo o país. Tatit dedica boa parte de sua obra à criação de uma semiótica da canção baseada nas relações entre letra e melodia, criando conceitos como oralização, passionalização e tematização, para descrever diversos padrões de relação entre letra e melodia. A oralização ou figurativização, é caracterizada pela instabilidade melódica e pela mimetização da melodia falada. A passionalização é caracterizada por saltos melódicos e notas longas, enfatizando estados emocionais. Já na tematização, pequenos motivos rítmico-melódicos repetidos

normalmente têm caráter de exaltação de uma personagem, uma manifestação cultural ou uma nação.

A apresentação do curso aos alunos continua:

- Não é necessário vivência anterior com música. O curso é montado de forma a que todos possam participar. Quem já tem algum conhecimento também é bem-vindo, evidentemente. Pode (e deve) contribuir tocando e cantando conosco. Mas o principal pré-requisito é estar disposto a tentar.

A conversa traduz as preocupações manifestadas por mim ao conceber o curso de maneira a incluir todos. Já aponteí certa afinidade entre minha proposição e o conceito de formação integral do ser humano, proposto por Koellreuter, difundido e aprofundado por Teca Alencar de Brito. Na outra ponta, ao reforçar que “quem já toca ou canta pode e deve contribuir” acabo por acenar também ao grupo dos “músicos iniciados”, para que exerçam seu protagonismo, tragam e compartilhem em sala de aula seus saberes adquiridos em outros contextos. Na adolescência, fase onde a autocrítica e a crítica dos pares é hipertrofiada, é papel do professor (especialmente nas áreas expressivas) proporcionar e legitimar esses espaços de troca. Ao longo do ensino médio, momento de muito amadurecimento dos alunos, é comovente perceber como, aos poucos, com nosso apoio, os adolescentes vão assimilando posturas mais assertivas em relação à suas escolhas e habilidades e assumindo papéis que ajudarão na construção de suas identidades. Expressar-se artisticamente na escola, para muitos é uma etapa importante nesse processo. O texto da BNCC que trata da Arte enquanto área do conhecimento humano reforça esta percepção ao afirmar que a arte “possibilita a constituição de um espaço em que as pessoas sejam respeitadas em seus modos de ser e pertencer culturalmente e estimuladas a compreender e acolher as diferenças e a pluralidade de formas de existência” (BRASIL, 2018, p. 482) além de reforçar que “é fundamental que os estudantes possam assumir o papel de protagonistas como apreciadores e como artistas, criadores e curadores” (BRASIL, 2018, p. 483).

Voltando à nossa aula. Em seguida, apresento detalhadamente a sala, tocando rapidamente cada instrumento, desde o ganzá, passando pelo pandeiro, piano, violão, bateria, mostrando a mesa de som e os amplificadores. Sinto a mágica da música refletida em seus rostos, chamo atenção para os timbres, sugerindo para que um ou outro experimente ou mostre o que sabe tocar, abrindo espaço para a participação deles. A importância da sala de música como elemento estruturante do curso, já comentada anteriormente, fica evidente. Em algumas turmas, alunos conhecidos por suas habilidades musicais logo se apresentam para tocar, sinalizando que provavelmente optarão pelo curso. Percebo que alguns, apesar de terem habilidades específicas, se intimidam neste primeiro momento. Percebo outros ainda, que se

encantam com as possibilidades de um mundo pouco explorado por eles, tendendo a aceitar o convite.

Na sequência, falo que o tema principal do ano será o samba, com foco na chamada Época de Ouro (1929 a 1945) no primeiro semestre. Apresento, então, uma ficha didática que será usada durante todo o primeiro trimestre: *Samba Drops*. Em roda, distribuo a ficha aos alunos. É uma partitura com palavras, onde o nome de cada instrumento se transforma num *ostinato*¹⁷ que representa sua sonoridade (Figura 15).

Figura 15 – Samba drops com 4 linhas

Samba Drops por Paulo Padilha

GANZÁ	ZÁ	GAN	ZÁ	GAN	ZÁ	GAN	ZÁ	GAN	ZÁ	GAN	ZÁ	GAN	ZÁ	GAN	ZÁ	GAN
TAMBORIM	TAM	BO	TAM	BO	TAM	BO	RIM	TAM	BO	TAM	BO	TAM	TAM	BO	RIM	
SURDO	DO				SUR				DO				SUR			
PANDEIRO (TICUTUCO)	TU	CO	TI	CU	TU	CO	TI	CU	TU	CO	TI	CU	TU	CO	TI	CU

Estude os Samba Drops no tutorial do youtube: www.youtube.com/paulopadilha

Fonte: elaboração do autor.

Com a ficha já distribuída, convido os alunos, então, a uma conversa reflexiva:

– O que é esta ficha?

Inicialmente temos um silêncio envergonhado. Aos poucos começamos um diálogo:

- É pra gente aprender a tocar samba...
- Tá, mas que nome vocês dariam pra isso?
- *Samba Drops!* Tá escrito!
- Tá, mas o que é o *Samba Drops*?

Começam a aparecer respostas como: um esquema, um tutorial, uma tabela...até que alguém diz meio ressabiado:

- ...uma partitura?
- Sim, por que não? Ela é uma representação gráfica do som!

Sabemos que a reflexão sobre o conceito de notação musical é assunto vastamente discutido pelos músicos. Segundo Teca Alencar de Brito, em *Música na Educação Infantil*:

¹⁷ Motivo rítmico, melódico, ou rítmico-melódico que é repetido persistentemente numa peça musical.

A música tem códigos de registro e notação que surgiram em virtude da necessidade de fixar as ideias musicais e, assim, preservá-las...A notação musical tradicional, que registra na pauta de cinco linhas as alturas e durações dos sons, procura grafar com precisão os sons da composição. Nem sempre foi assim: em sua origem, os sinais apenas sugeriam o movimento sonoro, ao passo que no século XX passaram a ser utilizadas novamente notações imprecisas, nas quais sinais gráficos (pontos, linhas, manchas) sugerem o gesto, o impulso sonoro, numa concepção estética aberta, em que o intérprete é co-autor, participante da composição musical. (BRITO, 2003, p. 177).

A “notação musical tradicional ” citada por Teca Alencar de Brito está vinculada à história da música erudita ocidental europeia. Foi desenvolvida engenhosamente e com grande precisão entre os séculos XVI e XIX para, posteriormente, ser questionada e parcialmente desconstruída a partir do início do século XX, por tornar-se portadora de um academicismo aprisionador. Ainda hoje, no ensino tradicional de música, aprender a ler a partitura convencional, com a pauta de cinco linhas e quatro espaços, claves e as figuras rítmicas, é uma árdua e valorizada tarefa. O músico “alfabetizado” é reconhecido perante a comunidade. A palavra “partitura”, no senso comum, está relacionada a essa tradição. Por isso vimos a hesitação dos alunos em chamar a notação musical apresentada na ficha didática de “partitura”. Ao criar esta escrita musical levei em consideração o fato de que a maioria deles não é “alfabetizado” musicalmente, daí a necessidade de recorrer a um código que dialogasse com a ideia de notação musical, mas, ao mesmo tempo, pudesse ser compreendido por todos, para não intimidá-los. A conversa com os alunos continua:

- E como vocês acham que esta partitura funciona? Os instrumentos são tocados simultaneamente?
- Acho que sim...
- Pois é assim que funciona a partitura de um maestro, e cada instrumentista da orquestra só toca uma das linhas.

Aqui, como em outros momentos desta aula de apresentação, apenas pincelo um assunto que será discutido quando o curso efetivamente começar, com turmas definidas após as escolhas. A conversa continua:

- Que tal executá-la, primeiramente com vozes?

Iniciamos então uma prática em roda que aos poucos vai se transformando numa batucada vocal, lúdica e divertida, com *ostinatos* sobre as palavras ganzá, tamborim, surdo e ticutuco: záganzáganzá, tambotambotamborim, ticutucoticutuco, sur-do. Percebo reações entusiasmadas por parte de alguns, timidez por parte de outros. Convido-os a soltar as vozes e mais uma vez enfatizo que o curso acolhe a todos, mas exigirá deles disponibilidade para se expor, mesmo que “aos pouquinhos”. O objetivo é convidar, mas ao mesmo tempo, deixar

claro a dinâmica das aulas, para possibilitar uma escolha consciente. Divido-os em naipes. Experimentamos diversas formações. As vozes graves vão para o surdo. Com a batucada dividida, peço para que um aluno vá ao centro da roda de olhos fechados e pergunto se ele escuta um samba vocal. Outros experimentam ir ao centro para escutar. As estratégias são variadas. Ao executarmos o “ticutuco”, em roda, por exemplo, fazemos uma dinâmica de cutucar o parceiro no ritmo do pulso. Há uma brincadeira, alternando “ticutucos” e breques, numa espécie de coreografia. Os alunos já são grandes, têm entre 14 e 15 anos, mas se divertem bastante, riem do inusitado da situação. Vale lembrar que isto ocorre também quando faço esta dinâmica em outros contextos, com adultos ou crianças menores. Voltando à nossa aula, vez por outra, há algum aluno com maior dificuldade de adequação, que confunde a ludicidade com uma certa “bagunça”. Procuro ressaltar que devemos buscar uma situação lúdica e ao mesmo tempo produtiva, pois estamos em aula.

Em seguida, experimentamos transpor essa batucada vocal para um surdo e um tamborim. O desejo e, ao mesmo tempo, o receio de pegar nos instrumentos fica evidente. Alguns alunos se voluntariam e fazemos algumas tentativas. Dois alunos são escolhidos consensualmente e firmamos uma “mini batucada”. Quando chegamos neste ponto, pego o violão e emendo a canção *Aquele Abraço* (GIL, 1969) de Gilberto Gil, acompanhado pelo surdo e tamborim dos alunos. A canção, com seu poder aglutinador, aparece magicamente sobre a batucada. A surpresa agrada e traz novamente a ludicidade. Cantamos um pequeno trecho. Eles já estão mais soltos. Alguns fazem o coro “aquele abraço” espontaneamente. A aula se aproxima do final. Pergunto se eles conhecem a canção (a maioria conhece o refrão), se sabem quem é o autor (a grande maioria não sabe) e se sabem em que contexto ela foi escrita. Falo que o autor é Gilberto Gil. Ressalto que, apesar da atmosfera festiva, ela foi escrita como uma despedida, no ano de seu exílio, durante a ditadura militar, em 1969. Em *Todas as letras* (GIL, 1996), o próprio compositor comenta o ocorrido: “Finalmente eu ia poder ir embora do país e tinha que dizer *bye bye*: sumarizar o episódio todo que eu estava vivendo e o que ele representava, numa catarse. Que outra coisa para um compositor fazer uma catarse, senão numa canção?” (GIL, 1996, p. 110). Considero oportuno retomarmos aqui, como comentário ao depoimento de Gilberto Gil, a ideia da canção como instrumento de transfiguração de dor em alegria, apresentada anteriormente na seção dedicada à canção. Mais uma vez, uma canção aparentemente festiva traz em seu bojo uma história de sofrimento. Retomando nossa narrativa: para alguns alunos, esta revelação, feita próxima ao final da aula, em um momento de ludicidade, provoca, ao mesmo tempo, um anticlímax e um convite à reflexão. A aula ganha contornos que se aproximam de conteúdos mais informativos do que

lúdicos, e chama a atenção dos alunos que se identificam com a contextualização sociocultural. Sinto em suas fisionomias um sinal de alerta: “opa, não vai ser só batucar, vamos fazer esta conexão da canção com a história do país”.

Finalmente, concluo a aula com um resumo:

- Falamos brevemente sobre notação musical, sobre o papel do maestro, definimos canção e música, deciframos uma partitura, cantamos, tocamos e finalizamos com a breve contextualização de uma canção importante na nossa história.

Esclareço a eles que esta será a dinâmica das aulas, alternando prática vocal e percussiva com momentos informativos e reflexivos, além de abrir espaço para os que já tocam e de proporcionar conversas que relacionem o repertório contemporâneo deles aos nossos assuntos. Aviso que na semana seguinte, este mesmo grupo fará a aula experimental de Artes Visuais, enquanto eu repetirei a *Aula 1* para a outra metade da sala. Ao final da segunda *Aula 1*, são feitas as escolhas. A *Aula 2*, portanto, será o início efetivo do curso.

2.2 Aula 2 – Carnaval Ontem e hoje

Com as turmas já definidas, recebo os alunos com as cadeiras dispostas em roda. Após a chamada, com atenção redobrada para ir memorizando nomes e fisionomias, minha primeira providência é fazer um diagnóstico inicial das turmas. Numa conversa informal, questiono cada aluno sobre suas vivências e gostos musicais, anotando em meu diário. Em alguns momentos, um ou outro aluno toca ou canta algo para o grupo. Colegas exortam os alunos conhecidos por suas habilidades musicais a se apresentarem. A experiência é muito variada. Em turmas desinibidas, muitos querem tocar. Em turmas mais inibidas, procuro ir com cuidado. Aos que não tocam, peço para que relatem suas preferências musicais. Alguns, de tanta inibição, parecem mesmo terem esquecido todas as músicas de sua preferência. Lembro-os de consultarem as *playlists* de seus celulares ou lembrarem a primeira música que vem à cabeça. Percebo que, além de diagnóstico para mim, para eles este é um momento de compartilhamento social com os colegas. Fica evidente como, nesta faixa etária, os gostos musicais revelam o universo pessoal do adolescente (o que nem sempre é desejável, do ponto de vista dele). Tenho consciência de que não é neste momento que os conhecerei suficientemente. Por isso, esse diagnóstico continua sendo feito ao longo do ano. Nesse sentido, a diversidade de estratégias é fundamental. Outro importante recurso usado nesta aproximação é contar-lhes que a sala de música fica disponível nos intervalos, nos dias em que estou na escola. Atrasar um pouco minha chegada em sala, após os intervalos, para encontrá-los tocando livremente (para que eu possa observá-los ou puxar uma conversa) e

ainda aproveitar momentos de final de aula para abrir espaços de troca também é fundamental neste processo.

Em 2018, a aula aconteceu no dia seguinte à saída do Bloco TODOMUNDO, cuja descrição foi feita na apresentação deste capítulo. Saímos tradicionalmente no domingo pós carnaval na Praça das Corujas, Vila Beatriz, São Paulo-SP, reunindo aproximadamente 500 pessoas. A comunidade escolar (e dos bairros vizinhos) participa ativamente, com alunos, pais, professores e amigos atuando no cortejo. A escola apoia o bloco nos cedendo a sala de música para os ensaios e nós retribuimos com um pré-carnaval no pátio, às vésperas da saída. Este pré-carnaval, que serve de convite à comunidade para a saída oficial do bloco, já havia ocorrido. Como estávamos numa aula de aproximação, após as apresentações diagnósticas, prossegui na conversa informal, desta vez perguntando sobre a saída do bloco no dia anterior. Muitos foram e participaram como foliões. Alguns colegas das séries subsequentes (segunda e terceira séries) fizeram parte do cortejo e participaram do nosso pré-carnaval, tocando percussão ou cantando. Mostrei fotos (já postadas nas redes sociais), trocamos impressões. Eles reconheceram amigos, parentes, irmãos mais velhos, num papo descontraído e próximo. A conversa evoluiu para o contexto histórico e sociocultural do fenômeno do recente carnaval paulistano. Perguntei a eles:

- Vocês sabiam que há pouco tempo atrás, não era comum vermos paulistanos fantasiados andando pelas ruas, entrando no metrô? Que as pessoas saíam de São Paulo para pular carnaval em outras cidades? Pois é, era assim, e saibam que eu tenho muito orgulho em ver nascer e participar deste movimento do novo carnaval paulistano.

Por incrível que nos possa parecer, muitos se surpreenderam com a informação. Em sua tenra idade, numa região da cidade que concentra grande parte dos blocos, eles já têm o fenômeno incorporado ao seu cotidiano, ao seu ciclo carnavalesco. Sei, por conversas com pais, que muitos se recusam a viajar neste período, para aproveitar o carnaval paulistano.

A conversa descrita acima pode ser relacionada à concepção de artista docente, defendida por Isabel Marques e Fábio Brazil em *Arte em questões* (MARQUES; BRAZIL, 2014), texto citado anteriormente na seção que descreve a construção do curso. O fazer artístico do professor e sua consequente atuação e engajamento na comunidade não só são bem-vindos em sala de aula, mas podem trazer enormes contribuições, retroalimentando tanto as atividades artísticas quanto docentes. Felizmente, como vimos, a escola, enquanto instituição, entende e contribui para esta intersecção ao fazer a parceria com o bloco.

Na sequência da aula, tive com eles um papo aberto sobre carnaval, cultura, cidadania, ocupação do espaço público, identidade cultural. Os dilemas e conflitos urbanos que envolvem a regulamentação desta ocupação foram abordados. Alguns, por exemplo, que

moram próximo à região dos cortejos, queixaram-se do barulho e da sujeira deixada pelos blocos. Abrimos a discussão ainda para a troca de impressões sobre blocos “bons” e “ruins”, na concepção deles. O papo foi animado. Situações vividas na rua, confusões típicas da adolescência, também apareceram e foram discutidos abertamente.

Aqui, aliamos um tema que quero abordar, que são as marchinhas carnavalescas da Época de Ouro, a uma situação que não apenas é contemporânea, mas na qual grande parte dos alunos está ativamente engajada, ao menos como folião. É, ainda, uma conversa que inclui e interessa a todos (como de fato aconteceu) na medida em que não pressupõe conhecimento musical propriamente dito. Traz para perto o aluno que muitas vezes não tem intimidade com o fazer musical, mas que, como ser atuante na comunidade, pode contribuir com sua experiência vivida. Gostaria de ilustrar este comentário citando um trecho dos PCNEM 2000 (Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio) (BRASIL, 2000) que reforçam esta ideia:

O tratamento contextualizado do conhecimento é o recurso que a escola tem para retirar o aluno da condição de espectador passivo. Se bem trabalhado permite que, ao longo da transposição didática, o conteúdo do ensino provoque aprendizagens significativas que mobilizem o aluno e estabeleçam entre ele e o objeto do conhecimento uma relação de reciprocidade. A contextualização evoca por isso áreas, âmbitos ou dimensões presentes na vida pessoal, social e cultural, e mobiliza competências cognitivas já adquiridas. (PCNEM, 2000, p. 78).

Podemos dizer que, neste caso, estamos dando um tratamento contextualizado ao tema carnaval, o que facilita o conseguinte engajamento do aluno com o conhecimento, criando reciprocidade e viabilizando a transposição didática.

Após esta conversa com os alunos, convidei-os, ainda em roda, a percutirem as palmas das mãos nas coxas. Expliquei que faríamos uma levada de marcha. Usarei o termo levada no mesmo sentido usado por Arildo Colares dos Santos (Ari Colares), ou seja, como sinônimo de toque ou batida. Segundo Ari, “esses termos, na fala popular, substituem, e ao mesmo tempo expandem, o significado dos termos técnicos musicais padrão e padrão rítmico em ostinato. Expandem porque as levadas dos ritmos populares não costumam ser somente *ostinatos* estritos” (SANTOS, 2018, p. 57). Aqui ele se refere ao fato de que as levadas são menos rígidas, permitem variações que dialogam com outros instrumentos na medida em que o músico adquire maior habilidade. Fiz, portanto, uma levada básica de marcha (Figura 16), em andamento lento, que foi aprendida por imitação.

Figura 16 – Partitura – Levada básica da marcha



Fonte: elaboração do autor.

Trabalhamos estas duas células rítmicas durante toda a aula. Alternei estratégias, pedindo, por exemplo, para que eles mudassem a mão esquerda, que percutia a coxa, para o peito, e mantivessem a direita na coxa. A mudança de timbre (peito/esquerda/som grave *versus* coxa/direita/som médio) fez com que muitos percebessem a independência das vozes rítmicas. A mão esquerda marca o pulso, enquanto a direita faz a figura rítmica sincopada. Alguns se confundiram nesta passagem. A seguir, distribuí alguns instrumentos em roda. Passamos a marcação para o surdo e a figura sincopada para tamborins, e também usamos pandeiros tocados como caixa, com as palmas das mãos, no colo dos alunos. O surdo fez a marcação com ênfase nos tempos 2 e 4 de um compasso quaternário. Alternamos os instrumentos entre os alunos. Mudando os andamentos, expliquei brevemente o parentesco rítmico entre marcha-rancho, marchinhas carnavalescas, frevo e ciranda, dando alguns exemplos.

Perguntei então se eles reconheciam canções, além das de carnaval, que se encaixavam no ritmo da marcha. Acabamos chegando aos hinos de clubes de futebol, que normalmente servem como estratégia para que eles se soltem e cantem, empolgados pelo amor ao clube. Neste momento, alguns alunos que musicalmente estavam tímidos por serem mais ligados aos esportes do que à música, se destacaram, por saberem hinos de times de todo o Brasil. Soltaram a voz orgulhosos, enquanto a turma batucava. Pude continuar o diagnóstico, desta vez, observando suas vozes. Falei sobre a origem militar da marcha, com forte marcação, e a comparei com a batalha dos times. Convidei-os a imaginar a tensão de pessoas que, em tempos remotos, numa cidade prestes a ser invadida, ouviam o rufar dos tambores e os soldados marchando, como numa trilha sonora de guerra feita ao vivo.

Neste caso, novamente, a estratégia de usar os hinos de clubes deu sentido ao aprendizado da levada da marcha, trouxe o tratamento contextualizado do conteúdo que propicia uma aprendizagem significativa e ainda permitiu aprofundar um diagnóstico de suas vozes, desinibição e prontidão para o canto. A contextualização histórica é apenas pincelada, com a referência à marcha militar. Para além disso, a atmosfera informal, em roda, cria uma intimidade e vínculo afetivo que facilitará a relação com o conhecimento.

2.3 Aula 3 – Chiquinha Gonzaga e marchinhas carnavalescas

A *Aula 3* dá continuidade ao processo iniciado anteriormente. Entreguei aos alunos a Apostila Sambantigo e outros sambas, que será nossa base de repertório. Ela contém nossos *Samba drops* (partituras mnemônicas de samba), seguidos de uma primeira parte com sambas e marchas da primeira metade do século XX a partir de 1900. Canções clássicas de compositores como Chiquinha Gonzaga, Pixinguinha, Braguinha, Dorival Caymmi, Noel Rosa e outros e uma coletânea de sambas mais recentes no final. Sua descrição detalhada, assim como dos *Samba Drops*, será feita na próxima seção. Após lermos o prefácio e folhearmos a apostila em roda, iniciamos o trabalho.

- Bom, vamos começar o curso efetivamente na virada do século XIX para o século XX, com esta canção de Chiquinha Gonzaga¹⁸ que se chama justamente *Ó Abre Alas* (GONZAGA, 1899) para que possamos abrir os caminhos da canção brasileira. Para começo de conversa, como vocês imaginam que a música poderia ser reproduzida nesta época?
- Vinil?
- Ainda não existia!
- Rádio?
- Ainda não era comum¹⁹...

A conversa continua e chegamos à conclusão de que, em 1900, era preciso executar a música ao vivo. Era possível também comprar a partitura e executá-la em casa, desde que se soubesse lê-la. Tempo dos saraus, onde moças finas estudavam piano e falavam francês, à espera de um bom marido. Pois bem, a Chiquinha aprendeu a tocar piano e se casou, aos 13 anos, mas frustrou a expectativa de todos ao levar a música a sério demais para uma mulher naquela época. Acabou se separando para se dedicar à carreira musical. Era uma mulher moderna, abolicionista, considerada precursora do feminismo, além de ser também uma das maiores compositoras brasileiras.

O ano é 2018. Ano de eleições presidenciais polarizadas, grande movimentação política e especial atenção para movimentos reivindicatórios negros, da comunidade LGBT e feministas. Na verdade, o coletivo feminista da escola começa a se fortalecer a partir das Jornadas de Junho de 2013²⁰ e ganha mais força e atuação na comunidade escolar a partir de

¹⁸ **Francisca Edwiges Neves Gonzaga** (Rio de Janeiro, 1847 a 1935). De origem mestiça, seu pai era militar e sua mãe, neta de escrava alforriada. É considerada uma das maiores compositoras brasileiras. Sua obra tem mais de 2000 composições. Instrumentista e maestrina, foi a primeira mulher a reger uma orquestra no Brasil. É autora da primeira marcha carnavalesca com letra (“Ó Abre Alas”, 1899). Casada aos treze anos, separou-se aos dezoito, para dedicar-se à música, desafiando os costumes machistas da época. Foi abolicionista e por sua trajetória pessoal, precursora do feminismo no Brasil.

¹⁹ a primeira transmissão radiofônica deu-se em 1922, mas foi só a partir dos anos 1930 que o rádio começou a operar efetivamente no Brasil.

²⁰ Manifestações populares que se iniciaram a partir de reivindicações de movimentos estudantis contra o aumento das tarifas de ônibus em São Paulo e se transformaram em grandes passeatas pluripartidárias que reuniram milhões de pessoas por todo o Brasil.

2015. Sei que muitas alunas estão engajadas no movimento e discutindo estas questões, fundamentais para todos nós. Na tentativa de, novamente, dar significado e vida àquela velha canção, chamei a atenção para uma canção que apareceu com força nas passeatas dos últimos anos. Era uma paródia de *Ó Abre Alas*, entoada em muitas manifestações. Muitas alunas reconhecem a canção: “Ô abre alas que as mulheres vão passar/Com essa marcha muita coisa vai mudar/Nosso lugar não é no fogo ou no fogão, A nossa chama é o fogo da revolução!” (MARCHA MUNDIAL DAS MULHERES, 2009).

Comentei:

- Pois é, as mulheres que fizeram esta paródia provavelmente conhecem a história de Chiquinha Gonzaga, e a reconhecem como inspiração para seu movimento. Agora vocês também podem relacionar o movimento e a canção a esta figura da nossa história.
- Vamos cantar?

Fizemos então, pela primeira vez, um aquecimento vocal em roda, com recursos bastante básicos. Movimento de bocejo, bico e riso, vibrações de lábio e língua, *glissandos*. Houve um estranhamento para muitos, risos constrangidos, dificuldades com as vibrações, timidez. Alguma recusa em fazer, em alguns casos. Procurei conduzir com leveza e serenidade. O diagnóstico continua. Uma aluna disse que fazia aula de canto. Pedi para que ela me ajudasse na condução do exercício. Cantamos então a canção, por imitação. Cada verso foi cantado por mim e imitado por eles, em uma tonalidade confortável. Aos mais tímidos, encorajei para que cantassem, mesmo que bem baixinho. Interessante observar que esta canção, por ser bastante simples do ponto de vista de letra, melodia e forma, e por fazer parte de uma espécie de memória musical coletiva, é, em geral, muito bem aceita por eles. Em seguida, juntamos as vozes com a percussão de marcha, trabalhada na aula anterior, usando surdo, pandeiro no colo ou caixa, e tamborim.

Após essa prática, convidei os alunos para uma nova brincadeira com a mesma célula rítmica. Mudei as batidas de surdo e tamborim, numa inversão exata do exercício feito na aula anterior (Figura 17). Em seguida suprimimos os tempos 1 e 3 do tamborim, e o tempo 4 do surdo (Figura 18).

Figura 17 – Partitura – Levada de marcha invertida

The image shows a musical score for two percussion instruments: Tamborim and Surdo. The time signature is 4/4. The Tamborim part consists of four quarter notes on a single line. The Surdo part consists of a quarter note, a half note, a quarter note, and a quarter note, with a double bar line at the end.

Fonte: Elaboração do autor.



Fonte: elaboração do autor.

Pergunto a eles como soa esta nova levada. Alguns imediatamente reconhecem a levada do funk carioca “antigo”. Eles estão se referindo à corrente de funk carioca de meados da década de 1990, tempos da gravadora Furação 2000, principal responsável pela popularização do funk carioca no país. Afirmo:

- Sim, é interessante observar a semelhança invertida entre as levadas. Teria o funk carioca uma memória, um parentesco com a marchinha de carnaval?

Ao fazermos esta ponte, que, por meio do ritmo, nos permite um salto de sessenta anos no tempo histórico, emendamos o refrão de *Mamãe eu quero* (PAIVA; JARARACA, 1936) com o *Rap da Felicidade* (CIDINHO; DOCA, 1995), invertendo as batidas de marchinha e funk carioca no meio deste pot-pourri improvisado. “Mamãe eu quero/Mamãe eu quero/Mamãe eu quero mamar...” “eu só quero é ser feliz/andar tranquilamente na favela onde eu nasci...”. Dois sucessos de, respectivamente, 1936 e 1995, que ainda ecoam na cabeça da garotada. Este é outro recurso que uso para trazer o assunto para a contemporaneidade, criar uma atmosfera lúdica e dar sentido ao assunto da aula.

Como observação, devemos lembrar que posteriormente, o funk carioca da década de 2010 muda de levada (ou batida) e se aproxima do ritmo do congo de ouro, original do maculelê. Estas aproximações, via de regra, rendem boas conversas em sala e pontes, por exemplo, com a aula de capoeira ou dança.

Ao final da aula, sugeri que criássemos um arranjo coletivo sobre *Ó Abre Alas*. Numa das turmas contamos com uma aluna ao piano, um aluno no violão, vozes e percussão. Fiquei positivamente surpreso com as habilidades dessa turma. O registro foi gravado e compartilhado com eles em grupos de aplicativos de celular. Em outra turma criamos uma batucada coletiva sobre o ritmo da marcha.

Assim, partindo de uma canção clássica, caminhamos, ao final da aula, para a utilização de estratégias que permitiram maior autoria e protagonismo dos alunos. Ao se candidatarem a tocar piano e violão, por exemplo, os alunos puderam compartilhar com os colegas saberes adquiridos fora da escola. Além disso, a gravação da performance em telefone celular e posterior compartilhamento em grupos de *WhatsApp* é um exemplo de utilização de recursos tecnológicos contemporâneos como ferramenta didática. Gravar canções ou arranjos

criados coletivamente também é uma importante ferramenta didática. A audição coletiva da gravação realizada qualifica, dá sentido e significado à uma escuta ativa, ao mesmo tempo em que permite uma avaliação do material realizado, proporcionando um saber de experiência. Mas este ainda não era o principal objetivo da aula. O diagnóstico, o engajamento e a aproximação eram meus principais objetivos. A criação de arranjos coletivos será aprofundada mais adiante.

Com esta primeira seção, descrita aula a aula, acredito ter aproximado o leitor da rotina de sala de aula. A busca de um balanço entre reflexão, prática, ludicidade, contextualização, participação, criação e interação é a base da metodologia que encontrei para me aproximar e trabalhar com um grupo de adolescentes com diferentes bagagens e contextos musicais, muitas vezes distantes do universo das canções que pretendo abordar.

2.4 MERGULHANDO NO SAMBA

A preparação para o mergulho exige um primeiro momento de encorajamento e apoio. A apostila *Sambantigo e outros sambas* cumpre esta função, na medida em que traz padrões rítmicos a serem praticados em roda e um repertório de canções que será usado inicialmente. Abriremos esta seção com a descrição da apostila para posteriormente nos debruçarmos detalhadamente sobre a análise da tabela/partitura mnemônica *Samba Drops*, parte integrante da apostila e principal recurso didático utilizado para a nossa prática percussiva. Posteriormente relataremos, de forma mais sintética, as *Aulas 4 a 9*, para chegarmos em uma parada avaliativa na *Aula 10*, onde examinamos depoimentos de alunos colhidos nos anos de 2018, 2019 e 2020. As *Aulas 11 e 12*, aprofundam um mergulho de caráter sociocultural, onde usamos a famosa polêmica de canções sobre a malandragem, que envolveu os compositores Noel Rosa e Wilson Baptista. As *Aulas 13 a 17*, são dedicadas a um trabalho com arranjos coletivos. A *Aula 18* descreve e analisa um processo avaliativo interdisciplinar, realizado na semana de provas do segundo trimestre.

2.4.1 Apostila de repertório - Sambantigo e outros sambas

As apostilas de repertório são usadas como material de apoio às aulas, nas primeiras e segundas séries. São consequências naturais das fichas didáticas avulsas que fui desenvolvendo ao longo dos anos. Ganham maior acabamento, com capa, prefácio, sumário e encadernação simples em espiral, a partir de 2015. São entregues a cada aluno nas aulas iniciais do curso.

A apostila *Sambantigo e outros sambas* (amostragem em Anexo B) usada na primeira série, contém inicialmente os *Samba Drops*, partituras mnemônicas que têm a função de criar uma primeira aproximação com instrumentos como surdo, ganzá, tamborim e pandeiro e introduzir padrões rítmicos e práticas coletivas que nos permitirão executar canções deste gênero. Em seguida, temos uma segunda parte com sambas e marchas da primeira metade do século XX, a partir de 1900. Canções clássicas de compositores como Chiquinha Gonzaga, Pixinguinha, Braguinha, Dorival Caymmi, Noel Rosa, Assis Valente, Atilaf Alves, Geraldo Pereira e Lupicínio Rodrigues, com algumas notas de rodapé informativas, links, sugestões de reflexões, pesquisas, propostas de discussões em salas de aula e referências de gravações musicais ou filmes. Na terceira e última parte, uma coletânea de sambas mais recentes, mas também já clássicos. Canções gravadas por Clara Nunes, Alcione, além de Cartola, Chico Buarque, Dona Ivone Lara, Caetano Veloso e Gilberto Gil. São canções que se mostraram eficientes didaticamente ao longo dos anos. A maioria das canções têm letra e harmonia cifrada.

A formatação e o próprio prefácio das apostilas trazem também uma dimensão simbólica. Demonstram respeito e cuidado para com a turma e o curso, além de uma certa solenidade que dá legitimidade ao material. É como se a apostila, pelo próprio fato de existir, por si só já dissesse: este é um assunto importante, vamos cantar e tocar canções “clássicas” e outras, cuidadosamente escolhidas por serem relevantes historicamente ou adequadas didaticamente. E eu vou ajudá-los. É uma espécie de curadoria que organiza, equaliza, tranquiliza e facilita o trabalho de todos. Principalmente dos alunos muito distantes da música e do tema do curso, com os quais tenho especial cuidado. No texto do prefácio, em tom coloquial, me dirijo aos alunos, explicitando a proposta político-pedagógica do curso ao afirmar que vamos nos apropriar de um repertório básico que é parte fundamental de nossa identidade cultural. A contextualização histórica e sociocultural também fica explícita no texto que menciona regiões, datas e personalidades importantes da canção brasileira.

A apostila não é, e nem deve ser, uma cartilha a ser seguida. É um importante ponto de partida usado, principalmente, no primeiro trimestre de cada ano, além de trazer a memória do curso, com sugestões de alunos incorporadas ao longo dos anos. Não nos restringimos ao seu repertório e nem a seguimos aula a aula. Aos poucos, ao longo do ano, vamos nos libertando dela, erigindo nosso repertório de maneira mais construtivista, aproveitando sugestões deles, pesquisando canções na internet. As aulas exploratórias, as construções de arranjos em grupo, as coletâneas (*playlists*) individuais que os alunos farão como tarefa, além dos projetos extra-classe, ajudam a manter um equilíbrio entre informação e exploração. O mais importante é

que ela traz um misto de seriedade e afeto, garante um repertório básico e o legitima, simbolicamente. Encaro-a como um convite.

2.4.2 Samba Drops - prática de percussão e voz

Na primeira parte da apostila supracitada, temos esta partitura de palavras, batizada por mim de *Samba Drops* (Figura 19). Ela é o principal recurso de aproximação com a prática de samba utilizado no primeiro semestre.

Figura 19 – Samba drops com 5 linhas

Samba Drops por Paulo Padilha

<u>GANZÁ</u>	ZÁ	GAN	ZÁ	GAN	ZÁ	GAN	ZÁ	GAN	ZÁ	GAN	ZÁ	GAN	ZÁ	GAN	ZÁ	GAN
<u>TAMBORIM</u>	TAM	BO	TAM	BO	TAM	BO	RIM	TAM	BO	TAM	BO	TAM	TAM	BO	RIM	
<u>SURDO</u>	DO				SUR				DO				SUR			
<u>PANDEIRO</u> ticutuco	TU	CO	TI	CU	TU	CO	TI	CU	TU	CO	TI	CU	TU	CU	TI	CU
<u>CUÍCA</u> quem te contou?	TOU?					QUEM	TE		CON	TOU?				QUEM	TE	CON

Estude os Samba Drops no tutorial do youtube: www.youtube.com/paulopadilha

Fonte: elaboração do autor.

Ao observá-la, os primeiros aspectos que chamam nossa atenção são seu caráter lúdico, a utilização de recursos mnemônicos e sua relação com a notação tradicional. Vamos analisá-la primeiramente sobre esses três aspectos. Em seguida, compararemos o modelo com estruturas tradicionais deste ritmo, para depois analisarmos sua adequação como recurso para executarmos as canções que pretendemos praticar com os alunos. Nossa principal referência será a dissertação de mestrado de Arildo Colares dos Santos (Ari Colares), *Aprendiz de samba: oralidade, corporalidade e estruturas do ritmo* (SANTOS, 2018). Esta escolha se deve ao contato e afinidade pedagógica e artística que tenho com o estudioso. Como complemento à apostila, serão mencionados os tutoriais Samba Drops, pequenos tutoriais audiovisuais que desenvolvi no meu canal do youtube.com.

Sobre o caráter lúdico: o título *Samba Drops* é um jogo de palavras que mescla um substantivo do universo tradicional da música brasileira, o samba, à palavra inglesa *drops*, que

pode tanto se referir a uma guloseima, quanto à ideia de gotas. Podemos traduzi-lo como “doces gotas de samba”. A brincadeira seduz, encanta, quebra o gelo e traz conexão com o adolescente ao fazer alusão ao universo da cultura pop, comum a esta faixa etária. Dá ideia de algo rápido, divertido, jovial, atual, facilmente assimilável, afastando uma possível primeira impressão de que aprender samba seria algo chato, maçante, tradicional ou antiquado. Numa segunda apreciação do material pelo aluno, a tentativa de repetir as palavras e encaixá-las no ritmo também propõe ludicidade. As frases *ticutuco* e *quem te contou*, que mimetizam respectivamente os sons do pandeiro e cuíca, sugerem brincadeiras corporais e fonéticas que são utilizadas como recurso em sala de aula. O uso do nome dos instrumentos traduzindo seu próprio som, como no caso do surdo, ganzá e tamborim, facilitam o reconhecimento e identificação dos mesmos. Por incrível que possa parecer, boa parte dos alunos não conhecem e nem distinguem instrumentos básicos de samba.

No campo da educação a ideia de ludicidade é reconhecida como importante recurso pedagógico. Ela traz a memória afetiva na medida em que associa aprendizado a prazer. Na educação musical ela também é valorizada e fortemente ligada às tradições da cultura popular em todo o mundo. Segundo Arildo Colares dos Santos (Ari Colares):

A consciência, por parte do educador musical, da necessidade do jogo na vida humana, aliada à busca de referenciais de jogo nas expressões culturais populares, pode gerar uma educação musical plena de sentido. O educador pode alimentar esse impulso lúdico ancestral em sala de aula, permitindo a experiência, e pode criar espaço para que os educandos a levem para sua vida cotidiana. Essa prática contribui para que o espaço da música e da dança na sociedade prossiga como importante ferramenta de acesso a nosso mundo lúdico. (SANTOS, 2018, p. 23).

Mas essa associação não está restrita ao universo da cultura popular. Ao afirmar que “la musica es un juego de niños” (DELALANDE, 1995), ou seja, que a música é um jogo de criança (tradução nossa), o compositor e educador francês François Delalande²¹ considera que, em sua essência, música é jogo.

Sobre os recursos mnemônicos: sabemos que este é um procedimento utilizado em diversas culturas para o aprendizado de ritmos. Informalmente, no Brasil, temos inúmeros exemplos de frases ou fonemas que se associam a ritmos: telecoteco, ziriguidum, qu’ é que tu tem zé, café com pão, tililingo, ticutuco e tantos outros. Os konakkol indianos são fórmulas silábicas altamente complexas que mimetizam as estruturas rítmicas a serem memorizadas, onde cada sílaba corresponde a uma forma específica de percutir o instrumento. A música

²¹ François Delalande é um dos principais nomes atuais da pedagogia musical, com propostas que priorizam as práticas criativas. Seu livro mais difundido “A música é um jogo de criança”, de 1995, foi lançado no Brasil em 2019.

tradicional da África Negra também se utiliza deste recurso, denominado por Gerhard Kubik de notação oral.

No processo de ensino, fórmulas mnemônicas ou didáticas desempenham um papel importante. Elas podem ser silábicas ou verbais, tal como “*muchana cha Kapekula*” (nas campinas ribeirinhas de Kapekula), uma fórmula verbal do sueste de Angola para ensinar um certo ritmo de acompanhamento do lamelofone *likembe* (KUBIK apud SANTOS, 1979, p. 108, grifos do original).

No caso dos *Samba Drops*, a novidade consiste, em alguns casos, em associar a palavra ao nome do instrumento, facilitando a identificação. A oralização ou vocalização dos ritmos é uma maneira de trabalharmos não só a percussão, mas também o canto, de forma lúdica, reforçando a articulação das consoantes, brincando com timbres e tessituras vocais.

Citando Ari Colares:

Procurando criar estratégias para ensinar levadas populares, sempre obtive os melhores resultados usando esses recursos vocais de transmissão. É muito mais fácil aprender uma levada vocalmente do que num instrumento de percussão, pelas questões técnicas instrumentais que o aprendiz precisa superar no aprendizado. E, de maneira simples, contribui para a sensibilização nos idiomas musicais específicos a que se ligam essas levadas. (SANTOS, 2018, p. 48).

O uso de recursos vocais é uma importante forma de memorizar levadas e trazer o ritmo para o corpo, algo fundamental quando se fala de música popular, onde o som, o corpo e o ritual estão amalgamados, numa experiência diferente da música de concerto.

Sobre a relação com a notação convencional: num primeiro momento, esta foi a maneira que encontrei de comunicar-me musicalmente com os alunos sem a necessidade de ensinar-lhes a leitura da partitura convencional, que tomaria mais tempo, além de não ser o foco do trabalho. Por outro lado, numa faixa etária onde a ampliação do universo de referência é fundamental, seria um desperdício não aproveitarmos esta oportunidade para falar um pouco da partitura convencional (que poucos dominam) e explicar minimamente os códigos desta engenhosa notação.

Na notação que usamos, as sílabas, separadas por retângulos verticais, correspondem às semicolcheias da partitura convencional. A disposição dos instrumentos caminhando horizontalmente e paralelamente no tempo, em forma de grade musical, também é semelhante (Figura 20). Em notação convencional, poderíamos transcrever as três linhas superiores dos *Samba Drops* da seguinte maneira:

Figura 20 – Partitura – Transcrição Samba Drops

The musical score for 'Samba Drops' transcription consists of three staves in 4/4 time. The top staff, labeled 'Ganzá', features a continuous eighth-note pattern with accents (>) on every other note. The middle staff, labeled 'Tamborim', shows a pattern of eighth notes grouped in pairs, with a rest on the first eighth of each pair. The bottom staff, labeled 'Surdo', has a simple pattern of quarter notes with '+' and 'o' markings above them, alternating in a sequence of +, o, +, o.

Fonte: elaboração do autor.

Em aula, faço esta correspondência. Após explicar brevemente as figuras rítmicas de semínima, colcheia e semicolcheia e a noção de grade com acontecimentos paralelos simultâneos, mostro a eles uma partitura da quinta sinfonia de Beethoven (Sinfonia No 5, Op. 67), para que possamos acompanhar o conhecido motivo rítmico principal (Figura 21) passando de um instrumento para outro.

Figura 21 – Motivo rítmico – 5ª Sinfonia de Beethoven
5ª Sinfonia

The musical notation shows a rhythmic motif on a single staff. It begins with a treble clef and a common time signature (C). The motif consists of a quarter note, followed by a pair of eighth notes, and then another quarter note.

Fonte: Elaboração do autor

Quando há alunos que conhecem a partitura convencional, peço para que me auxiliem, valorizando seu conhecimento extra escolar e aguçando a curiosidade de outros que possam se interessar. Não é uma explicação aprofundada, mas contribui para o alargamento dos horizontes dos alunos e aproxima os universos da música popular e erudita, valorizando os saberes de ambas e permitindo um trânsito importante entre as diferentes formas de se fazer e registrar a música.

Sobre a comparação com modelos de samba convencionais: tendo como referência a dissertação de Ari Colares, ao observarmos a partitura *Samba Drops*, podemos distinguir a presença de uma “condução” representada pelo ganzá (e também pelo pandeiro, no caso do nosso modelo) uma “marcação”, feita pelo surdo, e uma “clave” (tamborim), frase com sentido horizontal que normalmente se relaciona com o fraseado da melodia.

marcação – termo recorrente no ambiente popular, designa levadas que evidenciam o pulso principal;
condução – também recorrente, o termo designa levadas que expõem a

Figura 24 – Samba drops com 3 linhas

SAMBA DROPS por Paulo Padilha

GANZÁ	ZÁ	GAN	ZÁ	GAN	ZÁ	GAN	ZÁ	GAN	ZÁ	GAN	ZÁ	GAN	ZÁ	GAN	ZÁ	GAN
TAMBORIM	TAM	BO	TAM	BO	TAM	BO	RIM	TAM	BO	TAM	BO	TAM	TAM	BO	RIM	
SURDO	DO				SUR				DO				SUR			

Estude os Samba Drops no tutorial do youtube: www.youtube.com/paulopadilha

Fonte: elaboração do autor.

Figura 25 – Partitura – Grade samba urbano – Ari Colares

3.2.3.1 - Grade estrutural completa 1 - samba urbano

Condução - Ganzá

Clave - Tamborim

Marcação - Surdo

ti . . k tu . . k

Fonte: SANTOS, 2018, p. 68.

Assim, temos as funções de condução e marcação muito semelhantes e a função de clave apresentada de maneira estilizada, com acento deslocado para o primeiro tempo. O importante, num primeiro momento, é garantir que os alunos se apropriem das três funções e tenham a experiência de participar de uma batucada de samba. Ao longo das aulas, tendo a marcação e a condução garantidas, passamos a explorar as variações, principalmente da clave, com improvisos ou imitações. Nas aulas, fazemos pequenos “ditados de ouvido” onde os alunos devem reproduzir as frases feitas por mim, ou mesmo propor frases que serão imitadas pelos colegas.

Sobre a aplicação do modelo às canções: ao praticarmos as canções com percussão, buscamos escolher andamentos que facilitem a execução. A prática da levada básica do pandeiro, por exemplo, que exige um certo domínio técnico, será primeiramente relacionada à

canção *Carinhoso* (Pixinguinha/João de Barro), que tem andamento lento e é repertório fundamental do curso. Sambas de andamento mediano serão facilmente encaixados em nossa condução e marcação com surdo e ganzá.

O encaixe do tamborim, que tem função de clave, exige maior cuidado. Não pela dificuldade técnica de execução, mas sim pela sua relação/encaixe com a melodia. Isto por que a clave (tamborim) se relaciona diretamente com os acentos da melodia. Por isso, ao usarmos o *teleco-teco* começando na cabeça do primeiro tempo, devemos escolher, inicialmente, canções cuja melodia se apoie sobre a cabeça do tempo. *O que é que a baiana tem* (Dorival Caymmi) e *Conversa de Botequim* (Noel Rosa/Vadico) são exemplos de canções que fazem parte do escopo básico do curso e tem essa característica. Para *Maracangalha* (Dorival Caymmi) e para a maioria dos sambas urbanos cariocas, teremos que usar o *teleco-teco* deslocado do primeiro tempo, como mostrado na Grade Estrutural Completa 1 (figura x) por Ari Colares. Isto se dá em função da relação entre a clave com os acentos rítmicos da melodia.

Esta é uma rica discussão, fruto de muitas conversas esclarecedoras com Ari Colares. Para os objetivos desta dissertação, o importante é entendermos que esse repertório de canções, aliado a esta prática percussiva, permite ao professor atingir esses objetivos didáticos. Como professor, levo em conta a questão da clave (e sua relação com a melodia) e do andamento, utilizando canções com grau crescente de complexidade.

Completando esta análise/descrição, gostaria ainda de citar os tutoriais *Samba Drops* (Figura 26). São pequenas peças audiovisuais. Tutoriais de um minuto, postados em meu canal no YouTube, com apresentações do surdo, ganzá, tamborim, pandeiro e suas combinações, onde busco me aproximar da linguagem rápida e informal da internet, em especial dos *youtubers*. Como não sou exatamente um professor de percussão, denominei-os de “aproximações didáticas e afetivas com o samba”. O tutorial é outra alternativa estratégica que serve como exemplo de uso dos recursos tecnológicos atuais e da internet em aula e para uma aproximação com o universo contemporâneo dos alunos.

Figura 26 – QR CODE²² – Samba Drops em vídeo

Fonte: elaboração do autor.

2.4.3 Aulas 4 a 9 – Pixinguinha, choro e samba

Após nosso Abre-Alas, com Chiquinha Gonzaga e o carnaval, iniciamos um processo de maior intimidade e aprofundamento com o tema, além de uma aproximação mais efetiva com as turmas. A dinâmica das aulas é parecida com a que foi apresentada anteriormente. Em alguns momentos de contextualização, por vezes precisamos de uma aula mais voltada à apreciação e discussão do que à prática. Em outras aulas, acontece o contrário. Na maioria das aulas temos estas várias estratégias complementares misturadas.

A partir da *Aula 4*, a prática de percussão com utilização dos *Samba Drops* é rotina nas aulas, assim como o canto. Após aquecimentos vocais básicos, que têm a intenção de aproximação e diagnóstico, sugiro que pratiquemos canções que se relacionem com o tema samba, mas que não estejam restritos ao repertório da época estudada. *Bom dia, boa tarde, boa noite, amor* (BEN, 1978) de Jorge Benjor, foi uma canção utilizada em 2018. Com um andamento adequado para as habilidades percussivas recém adquiridas por eles, tem uma primeira parte da letra simples e repetitiva (Quadro 2), sobre uma harmonia de dois acordes, além de uma atmosfera terna, boa para soltarmos a voz em roda e acordarmos, dado que as aulas são matutinas.

Quadro 2 – Letra de *Bom dia, boa tarde, boa noite, amor* praticada na *Aula 4* da 1ª Série

Bom dia, amor
Eu gosto tanto de você
Boa tarde amor
Eu gosto tanto de você
Boa noite, amor
Eu gosto tanto de você
Dorme, dorme, meu amor
Dorme, dorme meu amor

Fonte: BEN, 1978.

²² Ou: https://www.youtube.com/playlist?list=PLo_CIUtJbA-4JS5wsVbUtDUxsKLAC-g3u

Além de cumprir esta função de recepção da turma pela manhã, esta é uma canção que permite, ainda, a criação de arranjos coletivos improvisados, com a letra dividida entre rapazes e moças, por exemplo.

Na percussão, alternamos momentos de repetição dos padrões rítmicos aprendidos e momentos de improvisações coletivas ou ditados rítmicos feitos de ouvido, na forma de desafios, com frases propostas por mim ou por alunos da sala. Os instrumentos são revezados, de forma a que todos os alunos experimentem cada um deles.

Uma coletânea variada de sambas, organizada por mim, é apresentada a eles e compartilhada via redes sociais. Em 2018, essa coletânea foi apresentada na *Aula 5*. Escolho canções que têm agradado aos alunos ao longo dos anos. Há vários subgêneros como samba-rock, partido alto, samba-canção e pagode. Em sala, os alunos são desafiados a tocar simultaneamente com as gravações. Há um cuidado na seleção das canções, visando esse objetivo. São selecionados fonogramas cujos padrões rítmicos estejam bem definidos, facilitando o reconhecimento e execução das levadas por eles. Além disso, a coletânea é organizada em ordem crescente de andamento. A apreciação dos fonogramas da coletânea fica apurada devido à prática e contato com os instrumentos realizados nas aulas anteriores. Os alunos passam a ter uma escuta ativa dos instrumentos de percussão, identificando-os. É uma aula bastante lúdica, com um certo caráter de desafio, já que eles precisam recorrer à escuta e às suas habilidades recém adquiridas para acompanharem os fonogramas, que vão sendo mudados por mim sem prévio aviso. Canções como *16 Toneladas* (MERLE; NEVES, 1999), na gravação do Funk como le gusta, ou *De noite na cama* (VELOSO, 1971) na gravação original de Erasmo Carlos fazem sucesso. A coletânea também colabora para a ampliação de repertório. Por vezes, comento o estilo musical de uma canção ou resalto aspectos da letra, do arranjo ou da instrumentação. Posso destacar a presença do violão de sete cordas num samba de Cartola, os sons de baixo e bateria num samba rock ou ainda mencionar que a canção *Sampa* (VELOSO, 1978) de Caetano Veloso, é uma homenagem a São Paulo e cita a melodia do samba paulista *Ronda* (VANZOLINI, 1953), do zoólogo e compositor Paulo Vanzolini. A coletânea é compartilhada para todos via redes sociais. Em 2018, ao final desta *Aula 5*, foi pedida, como faço em outros anos, uma tarefa de casa: a construção de um ganzá com arroz e garrafa PET, que deve ser usado para que se pratique a percussão fora das aulas, como acompanhamento das canções da coletânea. No caso da prática de pandeiro, sugiro que façam o mesmo com um caderno ou uma forma de bolo rasa.

A *Aula 6* se iniciou com o compartilhamento da tarefa de casa realizada. Cada aluno apresentou seu ganzá caseiro e tentou utilizá-lo acompanhando alguma canção da coletânea.

Comentei informalmente e dei sugestões sobre a feitura dos ganzás. Mais ou menos arroz, tipo de garrafa PET, timbre ou aparência: “ficou bonitinho o seu!”. Anotei em meu diário e pedi aos que não fizeram para que trouxessem para a aula seguinte. Deixo claro, sempre, que é uma tarefa obrigatória. Ainda nesta aula, tivemos momentos de apreciação e exploração da apostila em trios e quartetos pelo pátio, com minha supervisão e auxílio. Nessas situações, é sugerido o uso de instrumentos musicais, para os grupos que queiram experimentar praticar, assim como o uso de telefones celulares e internet para consulta de repertório. Os alunos pegam livremente instrumentos da sala, como violões (temos quatro) ou percussões variadas. Algum grupo pode permanecer na sala, para uso do piano ou teclado, por exemplo. Circulo entre os grupos. Confirmando que os pequenos grupos são uma ótima estratégia de trabalho, no sentido de desinibição e de trocas entre eles. Digo isto porque, nestes momentos, muitas vezes os alunos se desviam do tema proposto (explorar a apostila) e passam a compartilhar seus saberes, o que é bem-vindo. Ao final, compartilhamos as experiências em roda. Toco e canto para eles sambas da apostila. Alguns alunos me acompanham. Normalmente sugiro que outros alunos mostrem ao grupo-classe as músicas que não estavam relacionadas ao nosso repertório, mas que apareceram nos grupos menores. A estratégia proporciona momentos de protagonismo, autoria e sensação de pertencimento e criam empatia e aproximação, além de me permitir aprofundar o diagnóstico das turmas.

Outra tarefa de casa importante é a criação de coletâneas de samba (com fonogramas selecionados via *streaming*), que são compartilhadas em sala. A coletânea é individual e autoral com repertório de livre escolha, respeitando apenas o gênero musical. Em 2018, esta tarefa foi pedida aos alunos na *Aula 7*, e entregue e compartilhada na *Aula 9*, como um trabalho de finalização do trimestre. Voltaremos a ela.

Paralelamente, vamos dando conta de nossa sequência histórica. Os próximos personagens e gêneros a serem abordados são Pixinguinha e o chorinho. *Carinhoso* (Pixinguinha/João de Barro) é uma canção clássica que me permite apresentar os autores, falar do choro, e, por ter um andamento lento, iniciar os alunos na prática do pandeiro básico de samba, associada ao canto. Em 2018, o bloco que será descrito a seguir foi realizado entre as *Aulas 7, 8 e 9*. A prática de canto e pandeiro com a canção *Carinhoso* está documentada em vídeo (Figura 27).

Figura 27 – QR CODE²³ – Carinhoso

Fonte: elaboração do autor.

É possível observar nos alunos um certo constrangimento com a câmera e com suas habilidades musicais, ao mesmo tempo em que demonstram cumplicidade ao se disporem a me auxiliar na tarefa de registrar a aula. A maioria dos alunos demonstra domínio da batida básica de pandeiro e há o encaixe rítmico adequado entre letra e melodia. No canto, o maior objetivo é a emissão das vozes com espontaneidade. Isto acontece. A afinação ainda é precária, o que considero natural a esta altura do trabalho. É possível observarmos o uso da apostila como referência e ponto de apoio para o trabalho. Há um detalhe de câmera onde podemos observar aspectos de seu formato e conteúdo, mostrando trechos da letra, autores e data da primeira gravação. A ludicidade, ternura e humor estão presentes também, refletidas na brincadeira final feita pelo aluno que está filmando e o sorriso, entre constrangido e terno, do colega que está sendo filmado. No geral, temos uma atmosfera bastante afetiva.

A contextualização sociocultural deste tópico também é feita em roda, com o encarte do fascículo referente a Pixinguinha, da coleção *História da Música Popular Brasileira – Grandes Compositores* (ABRIL CULTURAL, 1982) em mãos. O encarte contém um LP acompanhado de fotos, textos críticos e biográficos. Comento e mostro textos e fotos. Ressalto a negritude de Pixinguinha, citando a origem africana de seu apelido. Para isso, por vezes cito o trecho do samba enredo *O Mundo Melhor de Pixinguinha* (GOUVEIA; AMORIM, 1973) composição de Jair Amorim e Evaldo Gouveia: “ Pizindim, Pizindim, Pizindim, era assim que a vovó, Pixinguinha chamava”. Comento que ele era um grande flautista ainda na adolescência. Sabia ler partituras e estudava escalas típicas da tradição musical europeia. Canto, então, uma progressão de escala em dó maior, imitando os gestos da flauta. *Do-ré-mi, ré-mi-fá, mi-fá-sol, fa-sol-lá, sol-lá-si-do*. Em seguida conto que, ao mesmo tempo, Pixinguinha frequentava ambientes ligados à cultura africana, como por exemplo a Casa de Tia Ciata, onde se praticava o candomblé.

²³ Ou: <https://youtu.be/PiBEO5SC04Y>

Aqui, um *parêntesis*. Como é sabido, não só Pixinguinha, mas boa parte dos pioneiros do samba frequentaram as casas das famosas tias baianas festeiras do Rio de Janeiro, ou mesmo tinham se originado neste contexto. (DINIZ, 2006, p, 25). É o caso, por exemplo, de dois parceiros de Pixinguinha como João da Baiana, filho de Tia Perciliana e Donga, filho de Tia Amélia. Estas casas eram “espaços de acolhida material, espiritual e cultural importantíssimo para a história da cultura negra e do samba” (DINIZ, 2006, p.25).

Voltando à aula. Para falar do candomblé, mostro a levada do cabula, uma levada de terreiro próxima do ritmo do samba. Na sequência, repito a progressão cantada anteriormente em dó maior (dó-ré-mi, ré-mi-fá...) desta vez com o acompanhamento do atabaque em ritmo de cabula. Vou brincando com a acentuação rítmica. Os alunos percebem claramente a interação entre os universos culturais africano e europeu e seu consequente resultado ali exemplificado, o que materializa a transculturalidade, ou seja, a ideia do cruzamento de influências que caracteriza a cultura brasileira. Segundo Ari Colares, o cabula é tocado em terreiros de candomblé Angola, com três atabaques (Rum, Rumpi e Lé) e agogô (COLARES, 2018, p.32). É a levada de candomblé que mais se aproxima do samba urbano, portanto retrata com precisão a influência das religiões afro-brasileiras no samba. Este é pois, um conteúdo importante, que legitima, dentro de uma escola com alunos majoritariamente brancos e de classe alta, a presença da cultura afro-brasileira em nossa cultura. Sabemos que a “educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008)” (BNCC, 2018, p.19) é objetivo geral da educação brasileira, em todos os níveis. A palavra que normalmente uso para trazer legitimidade a esta conversa é *tradição*. Sei que temos, na escola, alunos que vêm de tradições judaicas ou armênicas, por exemplo, e vejo que a conversa faz sentido para eles (que entendem o sentido de preservar tradições) e traz empatia a todos.

Retomando a conversa com os alunos. Contextualizo a época, cito o rádio como veículo de comunicação. Lembro que esta é uma diferença fundamental para o tempo de Chiquinha Gonzaga, já estudado. Falo então sobre a forma-choro (forma rondó ternária) que tem normalmente três partes, mostrando o *Odeon* (NAZARETH, 1910) de Ernesto Nazareth. Retomamos o *Carinhoso* explicando que este é um choro-canção de duas partes. Conto que Pixinguinha deixou-a guardada por algum tempo e ela só foi letrada por João de Barro vinte anos depois. Aproveito para falar da relação entre letra e melodia, sobre o quanto é feliz a escolha das palavras em trechos como por exemplo “vem, vem, vem, vem... (melodia ascendente) vem sentir o calor dos lábios meus a procura dos seus”. Aqui, tangencio a

semiótica da canção, proposta por Luiz Tatit. O conceito de passionalização²⁴ se adequa a este trecho da canção. Por vezes, assistimos a um vídeo com Paulinho da Viola e Marisa Monte comentando e interpretando a canção. Este vídeo, disponível no YouTube, é parte do documentário *Paulinho da Viola – Meu tempo é hoje* (JAGUARIBE, 2003). Para terminar, trago à tona a sensualidade da letra, causando um interesse e *frisson* adicional na turma. No ano de 2019, pude constatar que a intuição sobre a adolescência funcionou. Após a aula, alunos postaram trechos da letra de *Carinhoso* em uma página para novas paqueras (*crushs*, na gíria deles) que eles mantêm na rede social Instagram.

Estamos no mês de abril. Como de costume, a disciplina de Dança está iniciando o trabalho para a festa junina. Faço, então, em aula, o convite para participação voluntária dos alunos de música na apresentação da festa junina, com ensaios aos sábados. Alguns alunos já estão engajados nesse processo por meio da aula de dança. Peço para que eles me ajudem no convite e no relato do processo que está se iniciando. Em 2018, o convite se deu na *Aula 8*. Como descrito no primeiro capítulo, o folguedo popular apresentado foi o maracatu, com o Mestre Moxé dos Malês como convidado para nossa tradicional residência artística. Ao convidá-los a participar, além de citar e valorizar a presença do convidado, falei sobre a tradição da festa, mostrei rapidamente vídeos de anos anteriores, cantei uma toada de maracatu e apresentei os principais instrumentos, tocando um pouco de cada um deles: alfaia, gonguê, agbê e caixa. Convidei-os ainda, a fazer parte da Banda de Forró do Ensino Médio, , que tocaria na festa por volta das 16h, enquanto que o cortejo de maracatu aconteceria às 19h. Aproximadamente doze alunos se mostraram interessados. Na aula extra do sábado seguinte fizemos uma vivência com o mestre, em formato de roda, com uma contextualização histórica feita por ele e uma vivência prática conduzida por nós dois. Ao mesmo tempo, o ensaio de dança se iniciava em outro ambiente, com 50 alunos. Aproximadamente dez alunos de música vieram a este encontro de sábado, que aos poucos foi ganhando corpo. Os ensaios da Banda de Forró foram realizados em dias de semana à noite. A maioria dos alunos da banda (doze no total) eram das segundas e terceira séries, mas três alunos da primeira série juntaram-se a nós. Tivemos ainda a presença do professor de química, Luiz Fernando Puglisi, como nosso convidado. Paralelamente, os ensaios de maracatu aos sábados, com séries e turmas

²⁴ A passionalização, já mencionada, é um conceito desenvolvido por Luiz Tatit como uma das formas de relação entre letra e melodia, analisadas em sua semiótica da canção. Para Tatit, de acordo com Wisnik (2004, p. 270), na passionalização, predomina o alongamento das vogais e o tensionamento do campo das alturas, enfatizando o próprio sujeito colhido na instância emocional das distâncias e aproximações, encontros e desencontros.

misturadas, prosseguiam, com mais alunos aderindo ao processo. Esta turma também teve especial destaque na Banda de Forró do Ensino Médio em 2019 e no Bumba-meu-boi do mesmo ano, como descrito no primeiro capítulo.

Retomando o dia a dia do curso. Chegamos à *Aula 9*, dia de entrega da tarefa de casa relativa às coletâneas. Alunos voluntários mostraram suas coletâneas, armazenadas em seus telefones celulares, escolhendo um trecho de uma canção para comentarmos. Ao escutarmos, destaco algum aspecto específico da canção: estilo, instrumentação, contextualização, letra, forma ou mesmo mixagem. Muitas vezes, há mistura de outros gêneros, acompanhados da pergunta: - “Isso é samba?” A pergunta é genuína e válida. Suscita discussões importantes e ainda denota a dificuldade que muitos têm em identificar diferentes estilos musicais brasileiros. A classificação dos subgêneros do samba também é bastante importante na percepção deles. Distinguir e contextualizar gêneros como bossa nova, pagode, samba de roda, samba tradicional, samba carioca, samba paulista, samba-rock e partido alto enriquece nosso trabalho. Em 2018, tivemos uma discussão entre os alunos, em uma das turmas, sobre as preferências do que foi chamado por eles de *samba raiz*, que incluía formações instrumentais que se aproximavam dos *regionais*, com repertórios mais clássicos, em oposição ao que seria *samba nutella*, um samba, segundo eles, mais comercial e próximo do subgênero que ficou conhecido como pagode. Havia um juízo de valor na discussão. Nesses momentos, como professor, procuro fazer as classificações sem manifestar minha opinião pessoal. E ressalto que a *playlist* deve revelar o gosto do aluno. Isto porque o principal aspecto didático dessa atividade, para além da fruição e apreciação, é a autoria. Se o aluno optar por escolher canções que agradarão o professor, a tarefa perde o sentido. Ao expor e ver comentadas suas escolhas pessoais perante os colegas, o aluno sente-se valorizado, participante. Essa também é uma atividade que aproxima e põe em pé de igualdade o aluno que tem menos familiaridade com a prática musical, mas que, muitas vezes, tem escolhas de repertório interessantes ou mesmo inusitadas.

2.4.4 Aula 10 – Avaliação do primeiro trimestre

Ao fim do primeiro trimestre temos uma parada para avaliar o processo vivido. Em 2018, isto correu na *Aula 10*. Além de avaliar o aproveitamento deles, individualmente, abro espaço para que eles comentem o curso. A avaliação é feita oralmente, em roda, levando em consideração a presença em aula, a participação e envolvimento dos alunos, a entrega e qualidade das tarefas (*playlists* e *ganzás*). Peço a cada aluno uma auto-avaliação oral. Oriento-os para que tentem verbalizar o que efetivamente aprenderam. Aproveitamos este momento

para adquirirmos maior cumplicidade e confiança, numa conversa franca de ambas as partes. Há uma negociação quando existe divergência entre a minha percepção e a deles, mas o processo é consensual na grande maioria dos casos. A presença em aula é inegociável. Alunos com mais de vinte e cinco por cento de faltas serão submetidos a um processo de recuperação que é negociado caso a caso. Os alunos são informados sobre isso no começo do ano. Aproveitamos também para avaliar o curso, abrindo a conversa para que eles exponham suas impressões sobre o processo vivido. Geralmente finalizamos esta aula com uma roda livre ou com pequenas rodas no pátio.

Os depoimentos apresentados foram feitos oralmente e anotados em meu diário de aula (Quadro 3). Refletem opiniões de alunos das turmas de primeira série do ensino médio, nos anos 2018, 2019 e 2020.

Quadro 3 – Depoimentos feitos pelos alunos da 1ª Série na *Aula 10*

TEMAS	DEPOIMENTOS DE ALUNOS
Aproximação com o gênero	<ul style="list-style-type: none"> - Eu não conhecia samba...passei a ouvir sambas da playlist que criei - Desde a playlist estou ouvindo mais samba - Me aproximei de músicas que conhecia, mas não sabia direito - Gostei das marchinhas - Eu tinha ódio de música brasileira, agora acho legalzinho. - Aprender a tocar me aproximou - Eu só gostava de pagode, agora curto um sambinha - Instrumentos de samba ajudam a criar afinidade com o estilo
Contextualização	<ul style="list-style-type: none"> - Não dá pra tocar sem saber o que é... - Entender a cultura do país é importante - Quando aprendemos história e entendemos as letras “embrasa mais”! - Achei muito interessante porque eu não era muito ligado ao samba e passei a ouvir mais. Foi tudo novo. Além de ouvir, tocar também. - Eu adoro essa aula! Eu acho lindo como a gente estuda o samba buscando saber mais sobre a história da nossa cultura - Além de contribuir muito pra nossa consciência política, porque a gente tem que abordar questões raciais e históricas - Também acho muito legal essa forma de olhar pra música pensando no momento histórico e a história dos artistas
Dinâmicas das aulas	<ul style="list-style-type: none"> - Gosto da prática, mas curto também a contextualização - Curti a sequência didática - É bom saber sobre as origens, mas se fosse aula de história seria chato - Grupos menores ensaiando é bom para autonomia e autoria - A aula funciona pra todos
Prática	<ul style="list-style-type: none"> - A gente toca bastante, diferente da outra escola - Pega nos instrumentos - Liberdade pra escolher os instrumentos - Gostei de cantar - Uma das coisas que eu mais gostei foi de conseguir entender o que tocam no samba, identificar e até conseguir tocar um pouco os instrumentos de percussão.
Críticas	<ul style="list-style-type: none"> - Acho que deveríamos aprender outros estilos e instrumentos mais complexos - Às vezes fica repetitivo - Gostaria de ter aula coletiva de instrumento

Ao final deste bloco fica claro que houve uma maior aproximação com o gênero. Por meio da estratégia de construção de coletâneas, hoje facilmente acessíveis com o uso da internet, podemos exercitar a autoria dos alunos, ao colocá-los em uma atitude ativa perante o repertório. A criação de *playlists* autorais é uma prática bastante comum entre adolescentes, semelhante às coletâneas em fita cassete que muitos de nós fizemos nesta fase da vida. Há alunos com menor afinidade com a prática musical, que encontram na fruição e apreciação um lugar confortável de se relacionar com a música, tornando-se excelentes ouvintes.

Os alunos valorizam a contextualização, afinal, saber o contexto “embrasa mais”. Na linguagem deles, “embrasar” significa tornar emocionante, atribuir sentido e significado. Eles valorizam também a relação entre cultura e história e percebem a relação destes conteúdos com questões políticas e raciais. Fica claro aqui, então, que o ensino da música e de sua respectiva presença em um contexto cultural específico, que faça sentido para os alunos, é fundamental para o aprendizado. Evitamos assim (e os alunos percebem nossa intencionalidade) o risco de um aprendizado com ênfase na técnica, porém alienado das questões sociais, como pode ocorrer em contextos mais tradicionais e acadêmicos de ensino de arte. Mas, ao mesmo tempo, os alunos comentam que “se fosse aula de história seria chato”. Pois ao falar sobre a prática, percebemos que “pegar nos instrumentos” “tocar bastante” com “liberdade de escolha” é importante para eles. A materialidade dos instrumentos concretiza a cultura. Os que preferem tocar, ainda assim afirmam que “curtem a contextualização”.

Ainda sobre a dinâmica das aulas, eles valorizam o trabalho em pequenos grupos e consideram que a “aula funciona para todos”. Em resumo, a estratégia de unir prática e contextualização se mostra eficaz.

Gostaria ainda de destacar uma frase que se mostra bastante reveladora: “uma das coisas que eu mais gostei foi de conseguir entender o que tocam no samba, identificar e até conseguir tocar um pouco os instrumentos de percussão”. Este é um depoimento de um aluno que claramente não tinha intimidade com o gênero nem com a prática musical, que afirma agora “entender” o gênero e até “conseguir tocar”. Na mesma direção, a aluna que diz “gostei de cantar” revela que este é um universo novo para ela. Temos ainda outros depoimentos (além da tabela) de alunos que decidiram formar *bandas de samba*. Outros que relacionam o repertório com rappers que fazem *samplers* de samba e cultura popular.

Como crítica, a falta de diversidade de estilos é apontada. Concordo. Ao longo do ano, essa diversidade pode ser suprida com projetos paralelos como a Mostra de Música, (festival já citado onde os alunos tocam músicas de livre escolha), a Sexta Musical (com apresentações

acústicas livres nos intervalos), o Festivera (espetáculo montado em parceria com as áreas de Dança e Artes Visuais), além da Festa Junina, já citada.

Do meu ponto de vista, ao longo dos anos, avalio que o processo permite que os alunos se apropriem de levadas básicas de samba, com sensível melhora da técnica individual, prática de conjunto e senso coletivo de ritmo. Posso também conhecê-los melhor, abrir e legitimar espaços de troca e, com isso, aprofundar meu diagnóstico das turmas. A partir desse ponto, temos condições de aprofundar ainda mais nosso processo, com um mergulho efetivo na prática coletiva e nas questões referentes à contextualização sociocultural do período estudado.

2.4.5 Aulas 11 e 12 – Noel Rosa e Wilson Baptista

Em 2018, por ocasião do falecimento de um ícone do samba, Dona Ivone Lara, iniciamos a *Aula 11* com um apanhado de suas canções. Cantamos em roda as canções mais conhecidas de seu repertório como *Sonho meu* (LARA; CARVALHO, 1978), e *Alguém me Avisou* (LARA, 1981). A maioria dos alunos conhecia, ou ao menos já tinha ouvido estas canções, sem conhecer o autor. Em seguida, mostrei a eles a gravação original de *Se o caminho é meu* (LARA, 1985) chamando a atenção para a dedicatória libertadora, cheia de sabedoria e voltada para a juventude, que a compositora faz no início da gravação: “esta é para a rapaziada que está aí descobrindo seus caminhos... o caminho é livre!” para depois entrar na letra da canção: “Se o caminho é meu/Deixa eu caminhar, deixa eu...” Aproveitei para introduzir a levada do partido alto, estilo de samba bastante presente em sua obra, que fica bem claro na introdução de pandeiro desta gravação.

Na sequência da aula e do curso, Noel Rosa é o próximo personagem a ser abordado. O processo é semelhante ao realizado com Pixinguinha, com prática e contextualização concomitantes. Normalmente começo pela prática, o que ocorreu após nosso aquecimento com Dona Ivone Lara. A canção escolhida é *Conversa de Botequim* (ROSA; GOGLIANO, 1935) de Noel Rosa e Vadico (Oswaldo Gogliano). O processo é bastante simples. A canção é primeiramente apresentada por mim, com acompanhamento do tamborim, com especial cuidado com a interpretação. É incrível observar como ela causa interesse ainda hoje, pelo seu caráter brejeiro, sua coloquialidade, a relação entre letra e melodia, a divisão rítmica e o humor. Ao perceber que expressões utilizadas na letra da canção estão distantes da realidade deles, “traduzo” alguns trechos, como por exemplo, o desfecho da letra, com a frase “pendurar a despesa no cabide ali em frente”. Explico que o termo “pendurar” é uma expressão se refere ao ato de deixar a conta, que à época, era um pedaço de papel, literalmente

pendurada, num prego na parede, por exemplo, até que fosse paga. Chegamos à conclusão de que a canção se passa num bar ou num café. O personagem, que fala em primeira pessoa, “se acha”, ou seja, tem pose, solicita e dá diversas ordens ao garçom, para, no fim, sair sem pagar a conta. Está claramente associado à figura do malandro carioca, concluímos. Em seguida, os alunos cantam a canção por imitação.

O passo seguinte é adequarmos o canto à nossa batucada, a esta altura mais consistente do que no começo do ano. Feito isso, proponho um novo desafio, ou problematização. Peço para que os alunos cantem a letra mantendo o fraseado rítmico, mas sem melodia. O foco está na articulação das palavras e no ritmo da melodia. Há alguma hesitação, por parte deles, sobre como realizar a tarefa, o que reforça minha percepção de que o conceito de melodia não é plenamente dominado por todos. Aproveito para reforçá-lo. Chegamos, então, a uma comparação com o rap. Neste gênero, comento, a fala ritmada, com foco nos ataques consonantais e no texto, é privilegiada, em sobreposição à melodia, que, neste caso é uma melodia entoada, próxima da fala. A entoação, a articulação, o timbre da voz, são bastante valorizados. Após a resolução da questão teórica (sobre como cantar a letra suprimindo a melodia e mantendo o ritmo) realizamos a cantoria da canção à maneira de um *rap*. A brincadeira, o jogo entre o tradicional e o contemporâneo, é um recurso que agrada, encanta, possibilita participação autoral e cria mais uma conexão entre nós, a exemplo do que fizemos em outros momentos já relatados. Aos poucos, naturalmente, surge um arranjo improvisado da canção, com, por exemplo, a primeira parte cantada como se fosse um *rap*, e a segunda parte cantada com melodia original. Em 2018, misturamos a batida de samba ao *beatbox*, realizado por um aluno. No *beatbox*, a levada do *rap* é feita com percussão vocal, simulando uma bateria eletrônica, com a voz bem próxima ao microfone. O processo prático vivido pelos alunos com essa canção em 2018 também foi documentado (Figura 28) e analisado.

Figura 28 – QR CODE²⁵ – Conversa de Botequim



Fonte: Elaboração do autor

²⁵ Ou: <https://youtu.be/HE4wncnxfLw>

No vídeo, que é apenas um registro de aula, é possível ver novamente a colaboração dos alunos na realização da filmagem, além de parte da coleção de LPs exposta na sala (ao fundo). Também são observados a utilização da apostila, a prática livre dos instrumentos de samba em roda (com bom domínio do ganzá, objeto de nossa tarefa de casa) e o protagonismo da aluna que canta a parte B e do aluno que faz o *beatbox*. Este aluno, que à época, não tinha muita convicção de suas habilidades musicais e nem mesmo formação musical sólida, a partir deste e de outros eventos (como sua participação no Maracatu e na Banda de Forró do ensino médio) passou a ser, além de cantor, um importante agente aglutinador das artes no ambiente escolar, durante as três séries do ensino médio.

A exemplo do que fizemos com Pixinguinha, Noel Rosa também é apresentado em roda. Tenho em mãos o encarte do fascículo referente à sua obra, da mesma coleção *História da Música Popular Brasileira – Grandes Compositores* (ABRIL CULTURAL, 1976). Novamente comento e mostro textos, fotografias, ilustrações e dados biográficos, contextualizando a época. Chamo a atenção para sua condição social (mais abastada) e fenotípica (cor de pele branca), além de relatar que Noel havia abandonado o curso de medicina, o que reforça a percepção de sua condição socioeconômica. Conto sobre seu defeito no queixo, consequência de um parto que exigiu o uso do fórceps (ALZUGUIR, 2013, p.121). Paralelamente, como tarefa de casa, peço para que assistam ao filme Noel: O Poeta da Vila (NOEL, 2006). Mostro alguns pequenos trechos, para estimulá-los.

A *Aula 12* tem caráter voltado à apreciação e contextualização. É, portanto, uma aula teórica e reflexiva, que se desenvolve à partir de uma narrativa: a famosa polêmica musical entre Noel Rosa e Wilson Baptista.

Conto a eles que, em 1933, um compositor menos conhecido que Noel Rosa à época, escreveu uma canção intitulada *Lenço no pescoço* (BAPTISTA, 1933). Este compositor era Wilson Baptista. Nesta canção (gravada originalmente por Sylvio Caldas) o eu-lírico, se descreve como um malandro: “De chapéu de lado/tamanco arrastando/lenço no pescoço/navalha no bolso/Eu passo gingando/provoco e desafio/eu tenho orgulho de ser vadio”. Chamo a atenção para a letra e para o tom provocativo e mesmo subversivo da canção, afinal o personagem se descreve como alguém que “provoca e desafia”, se orgulha de andar com uma navalha e de não trabalhar, e ainda afirma, na segunda parte da canção que não trabalha porque quem trabalha “anda no miserê”.

- E o que seria o lenço no pescoço?

Não há resposta. Aproveito então para fazer a ponte com a aula de capoeira da escola. Segundo relatos da época, os capoeiristas usavam lenço de seda no pescoço como proteção. A trama densa e escorregadia da seda impedia o corte da navalha do oponente. Afirmando que a canção foi inclusive censurada na época (ALZUGUIR, 2013, p.107) e que Noel Rosa, ao ouvi-la, resolveu escrever uma outra canção em resposta. Canto um trecho da canção *Rapaz Folgado* (ROSA, 1933): “Deixa de arrastar o teu tamanco/pois tamanco nunca foi sandália/Tira do pescoço o lenço branco/Compra sapato e gravata/Joga fora esta navalha que te atrapalha...” O interesse da turma aumenta. Sigo a narrativa afirmando que Wilson Batista respondeu com outra canção e que várias canções se sucederam neste embate. Recorro, então, a uma gravação específica: um *pot-pourri* das canções de Wilson Batista e Noel Rosa, gravado pelo conjunto MPB-4 (MPB4, 1987) que resume, num fonograma de seis minutos em formato de um diálogo, a pendenga entre os dois compositores. O assunto central da discussão, que interessa para nosso curso, são as relações entre sambista e malandro e suas implicações socioculturais para a inserção do negro, em suas várias matizes fenotípicas, na sociedade brasileira. Mas na primeira audição, o aspecto da batalha de rimas entre os compositores é o que chama atenção dos alunos. Imediatamente é feita, por eles, a comparação com o *rap free style*, cujas batalhas de rima improvisadas e filmadas, são populares entre os adolescentes e comuns no ambiente do *rap*. Sei que alguns deles se arriscam em batalhas entre si, usando um *beat*, ou seja, uma base gravada. A comparação feita pelos alunos é pertinente e traz identificação, mas pondero que as canções apresentadas foram feitas no espaço de três anos, não num improviso. No ano de 2018, imediatamente um aluno comentou: - “Ah, então são como as *diss tracks*”. Pergunto a ele o que seriam *diss tracks*. Animadamente, um grupo de alunos me explica (inclusive com exemplos) que as *diss tracks*, também presentes no universo do *hip hop/rap*, são peças musicais feitas como respostas a outras peças, onde dois *rappers* se desafiam, e muitas vezes se ofendem. Os fãs ficam esperando pelas respostas de um e outro.

O interesse da turma está instaurado, pleno de significados ligados à realidade deles (reforçando a ideia de tratamento contextualizado dos temas, que já apareceu em outras aulas). Retomamos a escuta, agora detalhada, com paradas, para que se entenda melhor o contexto. Cada uma das letras é analisada. Questionamos primeiramente:

- Por que Wilson diz “eu vejo quem trabalha, andar no miserê”, em *Lenço no Pescoço*? Wilson é negro? Onde vive, quais suas origens ou sua identificação com a malandragem? Será que o salário de um trabalhador negro, de origem humilde, na década de trinta, era suficiente para tirá-lo do “miserê”?

Faço uma breve apresentação de Wilson Batista, reforçando sua condição

sociocultural, sua negritude e identificação com o que sociologicamente nos acostumamos a chamar de malandragem. Retomamos a resposta de Noel, na canção *Rapaz Folgado*. Novos questionamentos aparecem. Qual seria a motivação de Noel ao decidir “responder” ao samba de Wilson? Ou melhor, qual a importância da distinção entre “malandro” e “rapaz folgado”, feita por Noel em *Rapaz Folgado*: “proponho ao povo civilizado/não te chamar de **malandro**/e sim de **rapaz folgado**” (grifo meu). Segundo André Dantas:

Noel incorpora o registro de sambista antes do de malandro. O seu receio passa, justamente, pela estigmatização do sambista pelo teor negativo, dominante, atribuído socialmente à malandragem. O mote é mostrar que a sua ocupação é fazer samba. Daí, então, a necessidade de repelir o rótulo, para que assim a sua prática de "sambista" (artista) ocupe o espaço de reconhecimento do "povo civilizado". (DANTAS, 2003, p. 3).

Assim, a expressão “rapaz folgado” seria uma nova maneira, “civilizada”, de encarar o compositor (sambista), distinguindo-o do malandro, cuja imagem estaria ligada à marginalidade e à contravenção. Explico que a figura do compositor como alguém ligado ao nascente mercado fonográfico e radiofônico da época, com possibilidade de fama e recebimento de direitos autorais, torna-se uma alternativa para a inclusão social do “malandro/compositor”. Este é, então, o conselho de Noel Rosa a Wilson Baptista.

Aqui, num parêntesis ao leitor, poderia ainda reforçar que Noel estaria, de certa forma, aderindo prematuramente à ideia do Estado Novo getulista, que tinha como projeto político a inclusão do malandro no mundo do trabalho formal. Segundo Rodrigo Alzuguir, em 1940 o DIP (Departamento de Imprensa e Propaganda) do governo Getúlio Vargas censurou trezentos e setenta e três músicas (ALZUGUIR, 2013, p. 267) e, ao mesmo tempo, incentivou, por meio de prêmios, a criação de canções que fizessem a apologia do trabalhador formal. A canção *O Bonde de São Januário*, do próprio Wilson Baptista em parceria com Aaulfo Alves, tem uma história polêmica por trás. A letra da canção, conhecido exemplo da atuação do DIP, foi ironicamente composta pelo malandro Wilson, mas faz a apologia do trabalho ao dizer: “...O bonde de São Januário/Leva mais um operário/Sou eu que vou trabalhar” Há controvérsias sobre a história, mas reza a lenda que a palavra *operário*, no original da canção, era *otário*, o que coadunaria com o perfil de Wilson Baptista, e reforçaria a atuação da censura getulista, que de fato existiu.

Voltando à nossa história e ao conselho de Noel. Wilson, compositor ainda pouco conhecido, animado pela possibilidade de debater com o já famoso Noel Rosa (TORELLI, 2010) não aceita o aconselhamento em forma de canção. Muito pelo contrário, resolve responder, com *Mocinho da Vila* (BAPTISTA, 1933): “Você, que é mocinho da vila/Fala

muito em violão/Barracão e outros fricotes mais/Se não quiser perder o nome/Cuide do seu microfone/Deixe quem é malandro em paz/Inútil é seu comentário/Fala de malandro/Quem é otário...”.

A rima da palavra *comentário* com a palavra *otário* normalmente anima a audiência em sala de aula. Questiono: – O que Wilson quis dizer com “mocinho da vila”? Relembramos então, da condição social de Noel, vista na aula anterior. Um aluno argumenta: – O Wilson está chamando o Noel de *playboyzinho*!

Todos concordam, mas vamos um pouco além. Ao afirmar que Noel é *playboy*, ou seja, branco de classe média, Wilson está dizendo que ele não está autorizado a falar sobre malandragem. Novas comparações com *rappers* atuais aparecem.

Aqui, sinto que poderíamos ter feito outras pontes com questões atuais como *lugar de fala*²⁶, ou mesmo da *apropriação cultural*, presentes nas discussões contemporâneas sobre raça e gênero, com as quais eles têm proximidade. Estaria Noel se apropriando culturalmente do samba que original e essencialmente era negro, malandro, marginal e subversivo?

A nova resposta de Noel, desta vez, não vem em forma de conselho. Oscila entre a provocação a Wilson e, ao mesmo tempo, a conciliação com o universo do samba negro em geral. Diz Noel em *Palpite Infeliz* (NOEL, 1935): “Quem é você? Que não sabe o que diz/Meu Deus do céu/Que palpite infeliz/Salve Estácio, Salgueiro e Mangueira/Osvaldo Cruz e Matriz/Que sempre souberam muito bem? Que a Vila/Não quer abafar ninguém/Só quer mostrar que faz samba também”.

A turma entende que Noel faz questão de mostrar sua superioridade, ao questionar a Wilson: “Quem é você?”, ou seja, você ainda é um ilustre desconhecido, enquanto eu sou um compositor consagrado. Mas o que significaria “Salve Estácio, Salgueiro e Mangueira...”? Alguns arriscam, sem muita certeza, que Noel estaria se referindo às escolas de samba. Afirmo que ele se refere aos morros e aos redutos mais tradicionais do samba. Seria esta então, uma tentativa de Noel de fazer uma conciliação entre os universos do morro e da cidade? Afinal de contas, ele os saúda respeitosamente, mas afirma que seu bairro, a Vila Isabel, “só quer mostrar faz samba também”. Segundo Renato Torelli:

Mais do que provocativa, *Palpite Infeliz* também é uma obra integradora, que promove a confraternização do mundo do samba. A canção defende a Vila Isabel com elegância, sem colocá-la acima de Estácio de Sá, Salgueiro ou Mangueira. Para Noel, a disputa estava encerrada. (TORELLI, 2010)

²⁶ Termo popularizado pela filósofa Djamila Ribeiro, em seu livro *O que é lugar de fala?*. O lugar de fala confere ênfase ao lugar social ocupado pelo sujeito na sociedade. Assim, por ser branco de classe média, Noel Rosa não teria como tratar a questão do mesmo ponto de vista que Wilson Baptista, compositor negro e menos abastado.

Mas, em seguida, temos um golpe baixo de Wilson, que não se dá por satisfeito, em *Frankenstein da Vila* (BAPTISTA, 1936): “Boa impressão nunca se tem/Quando se encontra um certo alguém/Que mais parece um Frankenstein”. Questiono:

- Lembram-se do defeito no queixo de Noel? Vocês acham que Wilson Baptista “apelou” ao falar do aspecto físico de Noel, chamando-o de Frankenstein da Vila?

Alguns alunos acharam que Wilson se excedeu. Outros (a turma dos *diss tracks*), gostaram do bate-boca e elogiaram a ousadia do compositor. A sequência de canções apresentada na gravação do MPB4 não corresponde exatamente aos fatos. Omite algumas canções e coloca outras fora de ordem cronológica. Ela termina com *Feitiço da Vila* (ROSA; GOGLIANO, 1934), parceria de Noel Rosa e Vadico (Oswaldo Gogliano). Sabemos que esta canção é anterior e que muitos estudiosos questionam se ela originalmente faria parte deste embate. Além disso, o andamento de samba-canção, mais lento, e a letra, que aparentemente é apenas um elogio ao bairro da Vila Isabel, parecem amenizar a peleja. Ao ouvi-la, em sala, os alunos percebem, como provocação de Noel a Wilson, apenas a indireta no final da letra. Ao falar de seu bairro, o compositor afirma: “*Não há um cadeado no portão/Porque na Vila não dá ladrão*”. Noel estaria chamando Wilson de ladrão.

Mas antes de dar a polêmica por encerrada, chamo a atenção para outros trechos desta canção: “A Vila tem um feitiço **sem farofa/Sem vela e sem vintém**/Que nos faz bem/Tendo nome de princesa/Transformou o samba/Num **feitiço decente**/Que prende a gente” (grifo meu). Questiono: “O que vocês entendem por esses versos? O que é feitiço sem farofa e sem vela? O que seria um feitiço decente?” Normalmente não há resposta por parte deles.

Como problematização, então, apresento um vídeo, que foi incorporado ao curso por sugestão de um aluno que pesquisara o assunto em anos anteriores. Nesse registro, Caetano Veloso, num show ao vivo (A LETRA, 2008) afirma que a canção tem um viés racista. Caetano chama a atenção para o fato de Noel enaltecer o “feitiço decente” de Vila Isabel, um feitiço “sem farofa, sem vela e sem vintém”, ou seja, sem oferendas aos santos, que são traços do candomblé e da cultura negra. Chamo a atenção dos alunos para este trecho da fala de Caetano: “esta canção, que amamos, é racista”. Afirmando que é interessante observar como Caetano diz isso com pesar. Chega a afirmar: “É chocante dizer isto, pois Noel é um dos nossos ‘pais fundadores’”. A expressão dos alunos é, em geral, um pouco atônita. Alguns caem em si e se voltam contra Noel, outros contemporizam, relativizando o texto da canção ou a fala de Caetano Veloso. Alguns não se sensibilizam tanto com a dimensão do problema. Mas em todos é possível ver um certo incômodo. É compreensível, afinal – acrescento a eles – ficam ali evidenciadas as mais profundas contradições de nossa sociedade. Em resumo: a

busca por um “samba sem macumba” e a substituição da figura do “malandro” de navalha (negro, transgressor) pela figura do “rapaz folgado” (branco, decente) que trocou a navalha pelo violão, papel e lápis, levariam a um certo embranquecimento do samba, que o permitiria ser absorvido com maior facilidade pelo nascente mercado do rádio e do disco. Historicamente, sabemos que isto foi o que de fato aconteceu.

As políticas sociais do governo de Getúlio Vargas se ocuparam bastante desses assuntos (DANTAS, 2003, p. 1) e de suas ligações com a busca de uma identidade nacional, já comentadas anteriormente. O malandro foi figura central nesse processo:

Negociando permanentemente um meio termo entre a afirmação de sua marginalidade e a pressão do Estado por sua integração à ordem, o malandro concreto, empírico, constitui-se na própria representação do desprestígio social do trabalho em função da forte marca de um passado escravocrata de quase quatro séculos. Assim, o "ethos" malandro, por definição, habita a fronteira. Se por um lado "quem trabalha é que tem razão" e, por outro, "eu vejo quem trabalha andar no miserê", fica a pergunta: o que é ser malandro? (DANTAS, 2003, p. 1).

A canção *Homenagem ao malandro* (HOLANDA, 1978), de Chico Buarque, retoma essa questão, ao afirmar que esse “malandro original” foi empurrado para a periferia e transformado em operário: “Mas o malandro pra valer/Não espalha, aposentou a navalha/Tem mulher e filho e tralha e tal/Dizem as más línguas que ele até/Trabalha, mora lá longe/Chacoalha num trem da central”. Enquanto isso, a elite, que inclui, segundo ele, também a classe política, transformou a malandragem em negócio lucrativo: Agora já não é normal/O que dá de malandro regular, profissional/Malandro candidato a malandro federal...que nunca se dá mal...”. Nem sempre temos tempo, em aula, de mencionar essa canção e fazer essa reflexão em sala, mas esta é outra sugestão pertinente. Já foi utilizada em anos anteriores, em diálogo com a disciplina de Geografia.

Conversas como estas acionam o pensamento complexo, já mencionado, dos alunos. São próprias de conteúdos de ensino médio. Elas poderão ser aprofundadas em outras disciplinas da área de Humanas e nos debates e fóruns que são frequentemente propostos pela escola. Este é o diálogo que busco em sala de aula, como complementação à nossa prática musical.

Temos, portanto, ao final deste mergulho, a prática de samba conjugada à contextualização sociocultural e a reflexão sobre identidade brasileira, preconceito, herança escravagista e mestiçagem.

2.4.6 Aulas 13 a 17 – Arranjando o samba

Ao chegarmos com as turmas até aqui, temos o que considero mais importante: uma aproximação efetiva e afetiva com o gênero e suas relações com a realidade brasileira, demonstrada no dia a dia de sala de aula, nos depoimentos de alunos em nossas avaliações e em conversas informais. A turma já tem habilidades de prática de conjunto e canto alinhavadas e alguma intimidade com o repertório e instrumentos do samba. Ao mesmo tempo, temos um diagnóstico aprofundado durante a rotina de sala de aula e maior cumplicidade nas relações professor-aluno e aluno-aluno. Sinto que a *Aula 12* aumentou o comprometimento das turmas com o tema ao trazer densidade teórica, “embrasar” ainda mais a discussão e trazer aos alunos uma sensação de intimidade com um capítulo importante da história do samba, que os aproximou de um conhecimento “especializado” e próximo do mundo adulto. Mas apesar de instigante, essa aula teve um caráter bem mais reflexivo, histórico e menos vivencial. É hora de mudarmos de rumo, mantendo o balanço entre prática e teoria que foi proposto a eles no início do curso e assumido por mim como metodologia e estratégia de aula. Também é hora de adicionar, com maior ênfase, a dimensão criativa, autoral e autônoma do fazer artístico. Afinal, é preciso lembrar, e este é um dos dilemas que enfrento em função de minhas escolhas político-pedagógicas, que música não é só canção e não é só contexto. A música é um jogo vivo que envolve sons e silêncios. O fazer musical é um jogo. Como diria Delalande (1995): “La Musica es un Juego de Niños”!

O jogo proposto para as próximas aulas será o jogo do arranjo, numa possível solução para este dilema. O arranjo musical coletivo e criativo de canções vem ganhando importância na estruturação de minhas aulas ao longo dos anos. Nessa prática, alunos com vivências musicais de ordens bastante distintas, com maior ou menor habilidades musicais, estão juntos opinando, tocando, trocando informações, enfim, pensando e se expressando musicalmente. É uma estratégia pedagógica rica que aproveita todo o trabalho de contextualização e aproximação com a tradição musical popular brasileira realizado no curso até aqui, para abrir uma porta para a criatividade, a expressão, a troca de habilidades e saberes entre alunos e professores, porque afinal:

A música, dentro da escola, deve ser viva, efetivamente. ‘Música viva’ significa bem mais do que realizar exercícios mecânicos para desenvolver uma ou outra habilidade musical; mais do que aprender a cantar ou reproduzir músicas; preparar apresentações, ou ainda, iniciar-se nos processos de leitura e escrita musical. (BRITO, 2010, p. 93).

Dito isto, na *Aula 13* é feita, então, a nova proposta. Os alunos são encorajados a criar, em grupos, arranjos para canções do repertório estudado ou outras que se relacionem com o

tema, tirando proveito das práticas desenvolvidas e unindo-as às suas habilidades pessoais. A proposta, a cada ano, tem ganhado maior abertura e abrangência. A possibilidade de compor uma canção ou batucada (como ocorreu em 2019) ou fazer uma releitura livre das canções também é sugerida. Explico que no final do processo, que dura aproximadamente cinco aulas, os resultados serão compartilhados coletivamente, numa audição em sala. Os alunos que não se sentem à vontade para se apresentar perante os colegas têm a opção de mostrar só para mim o que desenvolveram.

Num primeiro momento, ainda em roda, vou tocando canções da apostila ou outras pedidas por eles, numa troca de sugestões. Às vezes, posso intuir e sugerir uma canção que combinaria com algum aluno ou grupo de alunos, aproveitando a intimidade que fomos adquirindo ao longo das aulas. Alunos que se mostraram desenvoltos para o canto podem se juntar a outros que preferem tocar. Ou, pelo contrário, podem se unir num grupo vocal. Os que têm ligação com o *rap* podem fazer, por exemplo, uma releitura musical da polêmica entre Noel Rosa e Wilson Baptista. Se o grupo não tiver muita vivência musical e preferir cantar sobre uma gravação, ou *playback*, não há problema. O trabalho é bastante aberto, explico a eles. Após esta sensibilização, os grupos são formados por livre escolha. Alunos com maior ou menor vivência musical podem estar misturados.

Com uma média de 15 alunos por sala temos, normalmente, grupos de 4 alunos, mas isso não é uma regra. Num dos exemplos documentados em 2018, uma turma que tinha excelente músicos optou por criar um arranjo coletivo com todos os alunos reunidos. O resultado foi tão bom que a turma optou por reeditá-lo na Mostra de Música de final de ano (mencionada no primeiro capítulo). Portanto, os grupos são formados levando em consideração as especificidades de cada turma.

Voltando à aula, alguns grupos já saem da nossa roda inicial com as escolhas musicais definidas. Para outros, a escolha da música a ser trabalhada pode durar até mais de uma aula. Isto porque, muitas vezes a canção escolhida não se adequa às habilidades deles, ou não há ninguém que queira, por exemplo, cantar a canção sozinho, enquanto os colegas executam a parte instrumental. A dimensão simbólica da escolha também exige tempo, muitas vezes. Antigos sambas com letras pungentes são muito bem recebidos pelos meus alunos adolescentes. *Meu Mundo é Hoje* (BAPTISTA; BAPTISTA, 1965) de Wilson e José Baptista é um bom exemplo. Numa fase em que se inicia o processo de construção de identidade, com o jovem assumindo (ou almejando assumir) escolhas e modos de ser que podem não corresponder exatamente às expectativas do seu grupo social ou família, é muito simbólico

poder entoar frases como a desta canção: “Eu sou assim, quem quiser gostar de mim, eu sou assim...”.

Considerando as diferenças de processos vividos, o importante é que, a partir da divisão dos grupos, a dinâmica das aulas será modificada. A nova proposta pressupõe maior autonomia. Os grupos podem trabalhar em diferentes espaços escolares. Além da sala de música, costumamos usar o pátio, a quadra, uma sala de aula vazia ou mesmo os banheiros, solução divertida e inusitada, mas muito eficiente para os grupos vocais, em função da acústica.

Logo no início da *Aula 14*, após a chamada, os grupos são convidados a retomar o trabalho iniciado na aula anterior, espalhando-se pela escola. Meu papel como professor também é bem diferente nesta etapa exploratória do trabalho. Circulo entre os grupos atuando como parceiro mais experiente. Dou sugestões, problematizo, anoto tonalidades das canções, sugiro que registrem ideias em áudio ou vídeo e sigo encorajando-os. Os processos são bastante distintos.

No vídeo captado com a turma de 2018 (Figura 29), temos um grupo de alunos na sala experimentando a canção *Antonico* (SILVA, 1971), de Ismael Silva, na interpretação de Gal Costa, escolhida por eles numa *playlist* de samba. Nesse grupo, enquanto uma aluna canta, seus colegas tocam surdo, tamborim, pandeiro e ganzá e riem, às gargalhadas, de seus próprios erros.

Figura 29 – QR CODE²⁷ – Arranjos coletivos



Fonte: Elaboração do autor

Não conseguem encaixar ritmicamente a voz e os instrumentos. Outro grupo na quadra tenta transformar *E o mundo não se acabou* (VALENTE, 1938) num *rap*. O pandeiro faz papel da bateria, com o polegar fazendo os graves que seriam do bumbo e o tapa marcando o tempo da caixa. Além da dificuldade de execução individual, eles também enfrentam dificuldades de encaixe rítmico. Em outra parte do pátio, dois violonistas, que já

²⁷ Ou: <https://youtube/k9b7InxfgyA>

tinham boa bagagem musical, estão compenetrados tirando a harmonia de *Maracangalha* (CAYMMI, 1957) com o auxílio do telefone celular (para escutar a canção) e da apostila (para tirar os acordes). A batida de samba, na mão direita, é um grande desafio. Ao final da aula, reuni todos na sala para um balanço final, com anotações no diário de aula.

Na semana seguinte, a *Aula 15* tem a mesma dinâmica: chamada inicial e grupos espalhados pelo pátio. Constato que o grupo *Maracangalha* já havia incorporado uma gaita, trazida de casa por um colega de classe, que até aquele momento não tinha apresentado todas as suas qualidades musicais. Um aluno de outro grupo trouxe o baixo elétrico. Em outra situação registrada no vídeo, temos uma aluna que não havia chamado especialmente minha atenção durante as aulas, tocando e cantando a canção *Trem das Onze* (BARBOSA, 1964), de Adoniran Barbosa, ao violão. Ela estudou a canção durante a semana. Essa aluna, que começava a se soltar nesta atividade, foi a principal cantora da Banda de Forró do ensino médio no ano seguinte (2019).

Ainda em 2018, uma turma fez a opção por realizar um arranjo coletivo com todos os alunos reunidos. As canções escolhidas foram *Cotidiano* (HOLANDA, 1972) e *Você não entende nada* (VELOSO, 1972), baseada na gravação do LP *Caetano e Chico - Juntos e ao vivo*. Os alunos deste grupo (excepcionalmente bons musicalmente) aparecem no vídeo discutindo suas escolhas estéticas, propondo breques seguidos de ataques rítmicos e procurando adequar o volume das percussões (que eram muitas) às vozes e harmonia. Em função da tonalidade dessa canção, foi necessário fazer a transposição da harmonia. Alunas com boa base de teoria musical se reuniram neste trabalho desafiante, que, segundo me relataram depois, foi um dos momentos de grande aprendizagem naquele ano. O tamanho do grupo e a diferença de volume entre instrumentos harmônicos, vozes e percussão criaram uma questão musical a ser resolvida. Recorremos aos recursos de amplificação da sala. Microfones e amplificadores foram ligados para que o grupo obtivesse um resultado equilibrado em termos de dinâmica.

Arranjos têm a particularidade de abranger, conciliar e lidar simultaneamente com os aspectos envolvidos na aprendizagem de maneira bastante orgânica. As situações expostas acima trazem exemplos dessa característica. É um jogo não competitivo, com regras bastante flexíveis, um desafio coletivo, um quebra-cabeças, um mergulho expressivo capaz de nos jogar no mundo da arte, e, ao mesmo tempo, uma metodologia pedagógica problematizadora, cuja questão mobilizadora é a seguinte: como vamos apresentar esta canção do nosso jeito, com este grupo, com essas pessoas?

Quando, na educação infantil, formavam-se conjuntos instrumentais com a bandinha rítmica, era comum que os arranjos já estivessem determinados e que as crianças apenas reproduzissem o que era indicado. As bandinhas por imitação têm sua importância, mas é preciso ampliar o trabalho incluindo a criação e elaboração de arranjos junto com as crianças. (BRITO, 2003, p. 173).

As situações descritas apresentam os alunos às voltas com seus dilemas, neste jogo colaborativo. Com as facilidades tecnológicas de nossos dias, temos ainda a possibilidade de gravá-los em áudio e/ou vídeo, avaliarmos e comentarmos os resultados, além de mostrá-lo a outras turmas, criando um intercâmbio de práticas. Este trabalho foi feito de maneira colaborativa, por mim e por eles, em telefones celulares. Na verdade, essas são etapas fundamentais dessa metodologia, que vão acontecendo naturalmente nessas aulas. Segundo Teca Alencar de Brito: “experimentar, tocar, gravar, ouvir, comentar, são etapas que integram o processo de construção de um arranjo, por mais simples que ele seja” (BRITO, 2003, p. 175).

Por outro lado, para os novatos do samba ou mesmo da prática musical, aproveitar as habilidades recém adquiridas e já utilizá-las num arranjo ou composição pode ser frustrante. Em alguns casos, as ideias e necessidades expressivas dos alunos estão muito além de suas habilidades. Nesse quebra-cabeças, é preciso propor as mais diversas soluções. Se o aluno, por exemplo, traz uma vivência musical ligada ao rock, podemos fazer uma versão rock de um samba.

Trago a experiência de um grupo de alunos, que, em 2019, optou por criar uma versão *rap* para as canções *Noel Rosa x Wilson Baptista*. Para isso, tiveram um primeiro trabalho: selecionar e adaptar trechos de cada canção a fim de criar um diálogo mais dinâmico, com um verso escolhido, ou adaptado, de cada canção. Em seguida, por terem pouca habilidade com os instrumentos, ou mesmo por opção estética, recorreram aos *beats* (batidas prontas para este tipo de música, disponíveis na internet). A escolha do *beat* adequado, que se encaixasse na letra dos sambas, incluiu um novo processo coletivo de triagem. O encaixe rítmico das rimas com o *beat* rendeu alguns ensaios em casa. O produto final materializou o diálogo com a contemporaneidade e foi uma solução atraente, simples, criativa e autoral.

A timidez, o medo da exposição e a autocrítica são outros importantes fatores a serem considerados. Somados a todos os desafios musicais e expressivos, há toda uma gama de sentimentos que envolve a ideia de se apresentar para os colegas, mesmo que seja num ambiente mais íntimo. Em 2019, uma aluna perguntou-me se poderia fazer *lip sync*. Num primeiro momento, não entendi. Pedi para que ela me explicasse e ela falou que se tratava de

uma dublagem, ou seja, sincronização dos lábios. Por achar que cantava mal, ela se propôs a dublar, sem emitir som, enquanto as colegas do seu grupo cantavam. Vi que a aflição dela era sincera. Primeiramente tranquilizei-a afirmando que a apresentação coletiva não era obrigatória. O grupo poderia mostrar só para mim o processo vivido, numa conversa final sobre as dificuldades encontradas. Na sequência, após alguma hesitação, afirmei que sim, ela poderia fazer a dublagem das amigas cantoras, desde que se dedicasse a transformar aquilo num trabalho de verdade, ou seja, articular as palavras da melhor maneira possível, fiel, copiando exatamente os movimentos da boca das amigas, no ritmo certo. Apostei que este poderia ser um primeiro passo, um trabalho silencioso de articulação rítmica, para que, talvez, posteriormente, ela cantasse, livre da obrigatoriedade, ou “pressão”, na linguagem deles. Paulatinamente, ao longo dos ensaios, com apoio das colegas, a dublagem foi se transformando em canto.

As *Aulas 16 e 17* foram destinadas à finalização e apresentação dos trabalhos. Em 2018, o trabalho se estendeu um pouco mais em algumas das turmas. O registro em vídeo apresentado anteriormente abrange também esta etapa, mostrando algumas destas performances, bastante informais, feitas apenas aos colegas de sala.

O processo de arranjo coletivo e criativo vivenciado nestas aulas trouxe os alunos para o curso dentro de uma perspectiva mais autoral que nos momentos anteriores e nos permitiu uma intimidade artística que se desdobrou nos outros projetos extraclasse desenvolvidos ao longo do ano, como a Festa Junina, o Festivera e a Mostra de Música, já mencionados no histórico do curso. Sinto que ele funciona para todos, mas é potencializado pelos alunos mais desenvolvidos musicalmente. Para um processo que fizesse brotar com maior potência as habilidades de todos, precisaríamos repensar o programa do curso e dar mais ênfase a esta etapa do processo.

Como finalização dessa seção, proponho uma reflexão baseada nas teorias de François Delalande em comparação com as situações de sala de aula. Em *La musica es un juego de niños* (DELALANDE, 1995), Delalande mergulha em uma investigação que compara a teoria do desenvolvimento infantil de Piaget ao fazer musical e propõe a seguinte correspondência:

- Jogo sensório-motor – vinculado a exploração do som e do gesto
- Jogo simbólico – vinculado ao valor expressivo e à significação mesma do discurso musical
- Jogo com regras – vinculado à organização e à estruturação da linguagem musical (DELALANDE *apud* BRITO, 2003, p.31)

Segundo Piaget, ao manipular um objeto, a criança o explora. Ela por vezes se diverte, se regozija ao lograr seus objetivos, ou, em outras situações, se frustra. Neste *jogo sensório-motor* vai adquirindo habilidades que podem ser futuramente consideradas “ferramentas”, mas que naquele momento não são somente um meio, mas um fim em si. Ela não está apenas treinando. Está vivendo. Para Delalande, esta atitude é perfeitamente comparável à relação que se estabelece entre o instrumentista e seu instrumento na busca do domínio técnico.

Nos nossos arranjos coletivos, esta dimensão do jogo sensório-motor está presente na busca das resoluções das questões técnicas, em exemplos como os encaixes rítmicos coletivos ou as dificuldades de execução do violão no grupo *Maracangalha* (como pode ser visto no vídeo). O domínio técnico do instrumento ou da voz não é apenas uma maneira de chegar a um resultado de execução. Ele em si já é diversão, vivência, jogo. Os alunos alternam situações de prazer e frustração e nestes momentos não estão apenas treinando, estão fazendo música, vivendo. É o caso dos alunos que gargalhavam ao tentar encaixar percussão, ritmo e melodia, no grupo *Antonico* (vídeo). A repetição e aperfeiçoamento de padrões rítmicos é um desafio que faz parte desse processo. Ela é vista com simpatia pelos alunos, desde que não se torne enfadonha ou inalcançável.

A fase descrita por Piaget como *jogo simbólico* seria a fase do “faz-de-conta”. Nesta fase, a criança simbolicamente, faz-de-conta que é um leão, por exemplo, imitando à sua maneira os gestos do animal. O simbólico está ligado à emoção. No que diz respeito às nossas aulas, o elemento simbólico surge na força coletiva da batucada, por exemplo, símbolo de pertencimento ao grupo. Toda a organização do material sonoro também tem caráter simbólico, suscitando emoções ou estados de espírito causados por concentração ou dispersão de notas, tensão e relaxamento entre acordes, maior ou menor intensidade, diferentes timbres, movimentos ascendentes ou descendentes e gestos bruscos ou suaves. Essa dimensão interpretativa pode e deve ser acionada em nossos jogos de arranjo, o que foi feito, por exemplo, pelo grupo *Cotidiano/Você não entende nada*, que propunha breques seguidos de ataques em *tutti*. No caso da utilização da canção, temos ainda o texto como outro elemento a ser considerado. Ao interpretarmos a letra da canção, nos transformamos no personagem que existe por trás dela. O exemplo trazido pela escolha da canção *Meu Mundo é Hoje*, com sua letra confessional, reforça esta dimensão. A escolha do *rap* do grupo *Noel x Wilson* também tem caráter simbólico, ao trazer o universo dos alunos para a sala de aula.

Por fim, ao fazermos música segundo alguma sintaxe ou gramática determinada pela cultura, entramos então no domínio do *jogo de regras*. O sistema tonal tem suas regras, o contraponto, a fuga, a forma sonata, assim como o jazz, o partido alto ou o samba de roda.

Porém o jogo de regras da música não é uma competição. É um jogo onde buscamos a expressão dentro de uma sintaxe própria. Há um sentido de realização estética ao logarmos respeitar as regras, e, ao mesmo tempo, conseguirmos expressar emoções ou ideias musicais. O trabalho de transposição harmônica realizado pelas alunas do grupo *Cotidiano/Você não entende nada* é um exemplo de esforço para jogar com as regras harmônicas do sistema tonal.

Na nossa situação específica, com alunos com bagagens musicais muito desiguais, o jogo de regra, se superdimensionado, pode tolher a criatividade. Aí entra a habilidade do professor. O exemplo do *lip sync* se relaciona a essa dimensão. Para acolher a aluna e sua dificuldade, tive que abrir mão de uma regra básica do fazer musical, que é emitir som! Como afirma Teca Alencar de Brito, o professor deve:

Estar atento ao modo como alunos (criança, adolescente ou adulto) se relacionam com sons e músicas, reconhecendo e respeitando suas vivências e conhecimentos, os sentidos e significados que atribuem...deve ser uma questão de primeira ordem nos projetos de educação musical. (BRITO, 2010, p. 92).

Neste jogo, que inclui o educador, é preciso distinguir onde é mais importante valorizar a dimensão sensório-motora, a dimensão simbólica ou a dimensão do jogo de regras, levando em conta as especificidades de cada agrupamento de alunos.

O jogo do arranjo é infinito, desafiante e inspirador, com resultados autorais, coletivos e, por vezes, surpreendentes. Provoca reflexões importantes sobre questões estéticas como o equilíbrio entre instrumentos diferentes e vozes, propicia protagonismo e autoria, além de levar em consideração e aproveitar os saberes dos alunos. Contempla a heterogeneidade de grupos de alunos com diferentes vivências musicais. Quando associado a um repertório de canções brasileiras relevantes, é uma estratégia capaz de conciliar a “criação de uma metodologia nossa”, como afirma Ivan Vilela e a necessidade de dar conta de um repertório vasto e importante, como sugere Sérgio Molina, além de proporcionar o “direito do aluno à coautoria de seu processo de construção do conhecimento musical” e “a criação como ferramenta essencial ao desenvolvimento musical e humano” (BRITO, 2010, p. 93).

2.4.7 Aula 18 – Avaliação Interdisciplinar com Artes Visuais

Na *Aula 18*, a exemplo do que ocorreu na *Aula 10*, temos um novo momento avaliativo do curso. Mas, se na *Aula 10* a situação vivida teve alguma informalidade e foi feita em dupla mão, ou seja, avaliamos os alunos e ouvimos as impressões deles sobre o curso, aqui teremos uma situação de avaliação de alunos (prova) de caráter formal. É evidente que, ao submetê-los a avaliações, estamos também inferindo se o processo vivido foi relevante e

proveitoso a todos, e, portanto, avaliando o curso. Este é, pois, um exemplo das estratégias de avaliação criadas pela disciplina Artes e incluídas na semana de provas. Este procedimento foi citado no relato de construção do curso como uma possibilidade das Artes no currículo formal, e um desafio para a equipe de Artes, na busca de criarmos instrumentos avaliativos que não tivessem caráter enciclopédico e se comunicassem com os conhecimentos apropriados ao ensino médio. Essa avaliação é realizada na sala de aula regular, e não nas salas de Música ou Artes Visuais.

A situação proposta coloca os alunos em uma posição que tem um peso simbólico, já que estamos participando da famigerada semana de provas, momento ritualizado pelo programa do ensino médio para realização de avaliações. O trabalho é realizado em duplas, previamente escolhidas pelos professores de Artes. A dupla é formada por um aluno de Artes Visuais e um aluno de Música. Ao entrar na sala, os alunos devem ouvir um conjunto de canções, preparadas por mim em um *pot-pourri*, analisá-las e contextualizá-las. Como produto final a ser avaliado, a dupla deve criar conjuntamente uma imagem que dialogue com o que foi ouvido. O aluno de música tem maior familiaridade com o repertório e a interpretação das canções, enquanto o aluno de Artes Visuais tem mais intimidade com a linguagem utilizada para a criação da imagem. Eles devem dialogar na intenção de realizar a tarefa. Para a confecção do trabalho, as duplas podem se utilizar de um material de colagem preparado e deixado na sala pela professora de Artes Visuais, ou trazer algo previamente pesquisado por eles.

O tema, no caso, era a malandragem e o samba na Época de Ouro (1930 a 1945). As canções escutadas eram sambas da década de 1930. Em todas elas, a figura do malandro se fazia presente. *Camisa listrada* (VALENTE, 1937), *Camisa amarela* (BARROSO, 1939), *Conversa de botequim* (ROSA; GOGLIANO, 1935) *Lenço no pescoço* (BAPTISTA, 1933) e *Inimigo do batente* (BAPTISTA; AUGUSTO, 1940).

Do ponto de vista das Artes Visuais, o objetivo da avaliação é a apropriação pelos alunos das linguagens da colagem e da ilustração. Do ponto de vista da Música, espera-se que apareçam a contextualização sociocultural e histórica do samba da Época de Ouro e as discussões sobre samba, malandragem, negritude e mestiçagem realizadas em aula. Mais do que falar especificamente sobre avaliação, o objetivo desta seção é trazer à tona uma documentação que nos permita compreender a percepção e absorção do conteúdo da aula de música pelos alunos.

Essa avaliação é outro exemplo de interdisciplinaridade e intertextualidade. Estes recursos didáticos vem sendo valorizados no ensino médio como importante ferramenta que

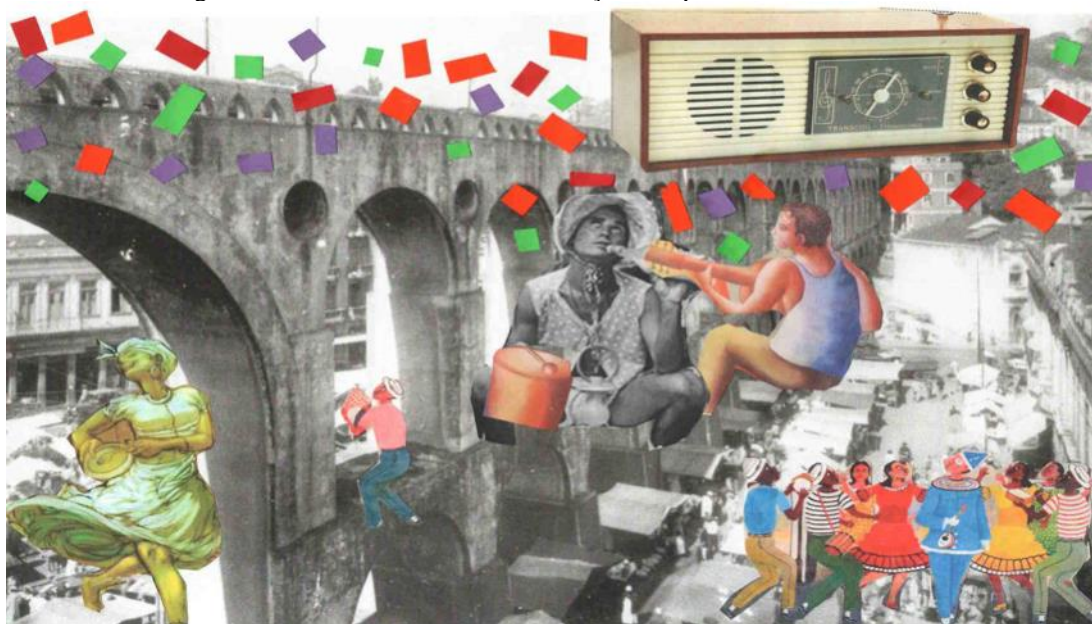
permite ao aluno se aproximar do pensamento complexo. Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2000) já enfatizavam esta prática.

A interdisciplinaridade deve ir além da mera justaposição de disciplinas e, ao mesmo tempo, evitar a diluição delas em generalidades. De fato, será principalmente na possibilidade de relacionar as disciplinas em atividades ou projetos de estudo, pesquisa e ação, que a interdisciplinaridade poderá ser uma prática pedagógica e didática adequada aos objetivos do Ensino Médio. (PCN, 2000, Parte 1, p. 75)

O cruzamento das linguagens proposto por este exercício vai além da justaposição de disciplinas, na medida em que propõe um intercâmbio de conhecimento entre os componentes da dupla. Esse cruzamento demanda um diálogo que possibilite a criação de uma solução plástica para a questão-problema, que seja interessante do ponto de vista estético, levando em consideração a interpretação das canções e a contextualização da época estudada.

A seguir, analisaremos dois exemplos de produções de alunos. No *Exemplo 1* (Figura 30), temos ao fundo uma fotografia antiga em preto e branco, que dá conta da época estudada, ao mesmo tempo em que representa um importante reduto da malandragem no período, palco do samba e da música carioca até os dias de hoje: os Arcos da Lapa. O Largo da Lapa está presente numa das canções ouvidas. Em *Camisa Amarela* (Ary Barroso) há um trecho que diz: “Mais tarde, o encontrei num café surrupa do Largo da Lapa...”

Figura 30 – Trabalho de aluno – Ilustração da Época de Ouro com rádio



Fonte: elaboração do autor.

Sobre esta imagem de fundo, em preto e branco, temos a cor. No alto, como que flutuando, pequenas formas abstratas, retangulares, em tons de vermelho, roxo e verde, nos remetem ao carnaval, estudado por nós nas aulas e também mencionado na canção *Camisa*

Amarela. A imagem de um rádio antigo, em tons de marrom, também como que flutuando na composição plástica, faz referência à Época de Ouro, início da era do rádio, presente em nossas discussões em sala. No canto direito e no centro, figuras coloridas trazem a presença do negro como protagonista, numa roda de samba, ou tocando violão, o que nos remete, ainda, ao conteúdo musical e à prática em sala de aula. Uma figura masculina fantasiada de criança, com uma mamadeira pendurada no pescoço revela um humor carnavalesco saudoso, além de se referir a frase “mamãe, eu quero mamar” mencionada na canção *Camisa Listrada* (Assis Valente). Há uma atmosfera onírica, não realista do ponto de vista da composição visual. Além da delicadeza, humor, afeto e lirismo, há uma boa composição e bom acabamento. Este acabamento denota ainda, a seriedade com que a avaliação foi realizada pelos alunos. A imagem traz uma excelente interpretação e apropriação do conteúdo estudado pelos alunos. Poderíamos dizer que ela traz, em sua interpretação, uma poética com traços românticos e, ainda, que tem caráter de ilustração, na medida em que se refere diretamente a trechos das canções escutadas pelos alunos na proposição da avaliação.

No outro exemplo apresentado (Figura 31) há uma inversão da perspectiva. Se na primeira imagem os personagens eram coloridos, nesta, os personagens é que estão em tonalidade sépia e remetem à época. O fundo agora é colorido. De um vermelho-alaranjado forte, chapado, ele contrasta, traz dramaticidade e contemporaneidade ao conjunto.

Figura 31 – Trabalho de aluno – Cristo negro



Fonte: elaboração do autor.

Na imagem criada pelos alunos, a geografia do Rio de Janeiro e o Cristo Redentor, principal monumento e ícone de identificação da cidade são substituídos por figuras humanas. O morro, importante elemento geográfico da cidade, é representado pelas pessoas que nele habitam. Na primeira camada desse “morro”, temos malandros negros e mulatos²⁸ de terno branco, alguns de chapéu característico e a presença, ainda, dos instrumentos musicais típicos do samba (violão e cavaquinho). Na segunda camada, crianças negras representando novas gerações. Acima delas, como que tomando o poder, a imagem subversiva, iconoclasta, de um outro Cristo Redentor, a quem, sugere a imagem, devemos reverência. Um mulato malandro (a imagem retrata o compositor Sinhô, pioneiro do samba neste período) de terno e braços abertos em cruz. A interpretação proposta por esta dupla aparece em contraposição, ou complementariedade à leitura da dupla anterior. A perspectiva romântica, saudosa, é substituída por uma leitura poética, mas essencialmente política. A colagem traz, de maneira contundente, a presença do negro como protagonista. A questão da identidade também é central na imagem e traz à tona, mais do que o conteúdo das canções, as discussões de sala de aula de música. É como se a imagem nos revelasse que, para além da geografia, a identidade

²⁸ Tive bastante dúvida em manter este termo, que hoje sabemos ter origem preconceituosa. Foi mantido por ser muito usado em canções da época.

de um povo é revelada pelas pessoas e pela cultura. Vale lembrar que a valorização e legitimação da arte e cultura como importante área do conhecimento humano, fundamental para a questão identitária, é um dos principais objetivos do curso e, nos documentos oficiais da educação brasileira, um dos pilares da inclusão das Artes em currículos de ensino médio.

Terminamos aqui este panorama sobre o primeiro semestre da primeira série do ensino médio, com uma diversidade de abordagens que permitem entender o caráter do curso. Iniciaremos, no capítulo a seguir, a descrição das aulas da segunda série do ensino médio.

3 DIÁRIO DE AULA COMENTADO – 2ª série do Ensino Médio – 12 Aulas

O capítulo 3, dedicado às aulas da segunda série, tem formato semelhante ao anterior. No que se refere ao conteúdo abordado, se estudamos o samba da Época de Ouro (1929 a 1945) na primeira série, retomaremos a linha histórica da canção brasileira partindo de 1946, marco da gravação de *Baião* (Luiz Gonzaga/Humberto Teixeira). Neste começo de ano, trataremos, pois, dos gêneros nordestinos xote, baião, coco, xaxado e arrasta-pé, dentro do grande leque de estilos musicais a que nos acostumamos chamar de forró. Ainda seguindo a linha do tempo da canção brasileira, um pequeno tópico sobre Bossa Nova completa o capítulo. A exemplo das estratégias usadas no curso da primeira série, alternaremos prática de canto, percussão e apreciação musical com aulas de contextualização sociocultural. O conteúdo estudado terá foco nas personagens de Luiz Gonzaga e Jackson do Pandeiro, e na canção *Samba de Uma Nota Só* (JOBIM; MENDONÇA, 1962) de Tom Jobim e Newton Mendonça. Novamente, além dos conteúdos mais específicos da linguagem e prática musical, que incluem autoria, expressão, repertório, técnica, apreciação e análise, serão trazidos exemplos de valorização da cultura nordestina e da oralidade, intertextualidade, diálogo entre tradição e contemporaneidade, mídias de reprodução musical, pensamento complexo, entre outros.

A exemplo do que foi realizado no segundo capítulo, farei aqui a descrição das aulas no formato de relato comentado. Da mesma forma, recorrerei à memória pessoal e ao acervo de registros realizado ao longo dos anos e, paralelamente, à já referida documentação sistemática do ano de 2018, destinada para uso neste projeto. Alguns relatos e exemplos são genéricos, enquanto outros são focalizados nas turmas de 2018 e 2019. O calendário usado como exemplo (Quadro 4) é do ano de 2018. Serão relatadas as doze primeiras aulas do curso, até meados de maio, num recorte um pouco mais curto do que o do capítulo anterior. A documentação apresentada inclui registros fotográficos e depoimentos orais e escritos de alunos sobre o curso. Exercícios escritos realizados pelos alunos, sobre os assuntos estudados, também serão apresentadas e analisadas.

Quadro 4 – Cronograma de aula do primeiro semestre da 2ª Série 2018– 12 aulas

AULA	DATA	TEMA/OBJETIVO
1	30/01 e 06/02	Apresentação/escolhas
	13/02	Feriado – Carnaval
Extra	18/02	Saída do bloco TODOMUNDO
2	20/02	Tum-tum-tá + Carnaval
3	27/02	Prática de forró
4	06/03	Prática de forró
5	13/03	Prática de forró
6	20/03	Prática de forró
	27/03	Não houve aula
7	03/04	Prática de forró + Convite festa junina
8	10/04	O Rei do Baião – Luiz Gonzaga
9	17/04	O Rei do Ritmo – Jackson do Pandeiro
10	24/04	Avaliação do 1º trimestre
	01/05	Feriado
11	08/05	Chega de Saudade – Livros, LPs e vitrola
12	15/05	Samba de uma nota só

Fonte: elaboração do autor.

Um planejamento anual do curso (Anexo C) é entregue à coordenação pedagógica no início do primeiro trimestre, acompanhado de um planejamento trimestral. Nele, o professor deve informar os objetivos, estratégias e dinâmica das aulas, além das formas de avaliação.

O curso de Artes na segunda série envolve, inicialmente, uma nova opção por parte dos alunos. A exemplo da primeira série, o mesmo procedimento, baseado numa aula experimental inicial, é repetido no início do ano. Assim, a *Aula 1* é destinada à apresentação do programa do curso para posterior escolha entre as subdisciplinas Artes Visuais ou Música por parte dos alunos. Novamente, a estratégia de apresentação busca evitar que os alunos façam suas escolhas baseados em ideias pré-concebidas sobre a disciplina. No caso da segunda série, há também a intencionalidade, por parte do programa concebido por nós, de dar aos alunos a possibilidade da troca, repensando a escolha e optando por aprofundar a experiência vivida ou experimentar a vivência com outra área artística e outro professor.

Na *Aula 1*, portanto, a proposta é apresentar o programa anual, re-convidar os alunos e enfatizar que todos são bem-vindos ao curso, independentemente de habilidades específicas em Artes Visuais ou Música. Repetindo o procedimento do ano anterior, cada classe é dividida em duas metades apenas pela numeração de lista de chamada. A aula experimental é então ministrada para cada metade separadamente. Ao final dessa *Aula 1* (que na verdade são duas aulas repetidas para grupos diferentes), os alunos fazem suas escolhas entre cursar Artes Visuais ou Música.

Novamente, a princípio, cada subdisciplina ficaria com metade da turma, mas há a já mencionada flexibilidade (lastro) para adequar as escolhas. O limite máximo de alunos por subdisciplina permanece dezoito, permitindo, por exemplo, numa classe de trinta alunos, uma

divisão com dezoito alunos em Artes Visuais e doze em Música, ou vice-versa. Esse lastro normalmente é suficiente para acomodar as opções dos alunos de forma que, na *Aula 2* (que, na prática, é a terceira), o curso se inicia efetivamente com as turmas definidas. Temos, então, nas novas turmas, alunos que optaram por continuar o curso do ano anterior misturados a novos alunos, o que mais uma vez nos põe numa condição de mistura de alunos iniciantes e iniciados.

A *Aula 2*, descrita detalhadamente, é destinada a uma primeira exploração da célula rítmica básica do baião, que é na verdade, uma clave rítmica que se adequa a estilos como baião, coco e xaxado. Nesta aula também comento com a turma a saída do bloco carnavalesco TODOMUNDO, que conta com a presença de alunos. Além disso, fazemos um diagnóstico dos alunos novos, suas habilidades e afinidades musicais.

Na sequência, inicia-se a seção *Mergulhando no Forró* com a apresentação da apostila *Coletânea Forró Geral*, seguida de uma análise detalhada das fichas *Forró Drops 1* (Baião) e *Forró Drops 2* (Xote). Assim como os *Samba Drops* utilizados na primeira série, as fichas são parte da apostila e principais materiais didáticos usados para aproximação dos alunos com o repertório e com os instrumentos e padrões rítmicos básicos do forró.

Nas *Aulas 3 a 7*, descritas de forma mais sintética, iniciamos este novo mergulho, nos conhecendo melhor, adaptando os novos alunos, aprofundando nossa prática de conjunto, realizando arranjos coletivos, pesquisando repertório, realizando tarefas de casa (criação de coletâneas autorais), cantando e tocando em sala e explorando a apostila. Durante estas aulas também é feito o convite para participação na festa junina, já descrita.

As *Aulas 8 e 9* têm caráter predominantemente expositivo. Elas cumprem papel semelhante às aulas sobre Noel Rosa e Wilson Batista, na primeira série. Envolve basicamente apreciação musical e contextualização histórica e sociocultural. A *Aula 8* relaciona a canção *Respeita Januário* (de Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira) com a biografia de Luiz Gonzaga, além de fazer um paralelo entre a vida do artista e narrativas tradicionais sobre heróis. Assim, comparamos a história de vida de Luiz Gonzaga à jornada do personagem Simba, do filme *Rei Leão*, nos referindo a livros como a *Jornada do Herói* (CAMPBELL, 1992) de Joseph Campbell. A *Aula 9* é sobre Jackson do Pandeiro. Após ouvirmos um repertório de canções do artista, relacionamos sua obra ao coco de embolada e ao *rap*. Finalizamos a aula com uma análise da canção *Jack Soul Brasileiro* (LENINE, 1999), uma homenagem a Jackson do Pandeiro.

A *Aula 10* é uma aula de avaliação dos alunos e do curso. Será apresentada uma documentação com exercícios escritos aos quais os alunos são submetidos e interpretarei depoimentos colhidos oralmente até aquele momento do curso.

As *Aulas 11 e 12* seguem nossa linha do tempo, marcando o início do trabalho com a Bossa Nova. Na *Aula 11*, documentada com fotografias, foi criada uma ambientação espacial que favoreceu a fruição de livros sobre o tema e a audição do LP original *Chega de Saudade* (GILBERTO, 1959) de João Gilberto, em nosso toca-discos. A experiência favorece a contextualização histórica e proporciona uma conversa sobre mídias reprodutivas de som e sua relação com o modo de fruição do ouvinte. A *Aula 12* é sobre a canção *Samba de Uma Nota Só* (JOBIM; MENDONÇA, 1962). A aula se inicia com uma prática em roda que desemboca numa discussão conceitual sobre as relações metalinguísticas entre letra e melodia nessa canção. Exercícios escritos realizados pelos alunos, de análise desta canção, serão apresentados e analisados. Como finalização, serão apontados os caminhos do curso até o final do ano.

3.1 Aula 1 – Apresentando o curso aos alunos – Escolha

A *Aula 1* envolve um novo processo de escolha entre as disciplinas Artes Visuais ou Música por parte dos alunos, já explicado anteriormente. Novamente, por ser esta uma aula de apresentação, não há aprofundamento das práticas ou das reflexões propostas. A importância de relatá-la aqui, neste caso, é apresentar ao leitor da dissertação a trajetória anual do curso e comentar as expectativas dos alunos. Vamos ao relato.

Por estarmos no segundo ano de trabalho, já sou conhecido por boa parte dos alunos, apesar de ter trabalhado com metade da turma. Apresento-me de forma mais sucinta. Em seguida, descrevo para a turma o plano de trabalho do curso:

- Continuaremos nosso passeio prático pela canção brasileira. Se no ano passado focamos no samba, com batucadas, contextualização da Época de Ouro dos anos 1930 a 1945, arranjos e formação de repertório, este ano começaremos com a chegada do forró, na década de 1940. A dinâmica deste primeiro trimestre será bastante parecida com a do ano passado. Exercícios em roda para que dominemos as batidas básicas de percussão típicas deste repertório e uma apostila com clássicos da época e canções mais contemporâneas neste estilo. Além disso, faremos uma contextualização histórica e sociocultural baseada em dois personagens centrais: Luiz Gonzaga e Jackson do Pandeiro. No segundo trimestre, passaremos para a década de 1950 e 1960, com um repertório da Bossa Nova e da Época dos Festivais.

Pondero que no segundo trimestre teremos uma abordagem mais teórica, densa, reflexiva, com maior peso para as aulas informativas, para que possamos destrinchar importantes movimentos musicais como Jovem Guarda, Tropicália e Canção de Protesto e sua

relação com o período da ditadura civil-militar. Arte alienada, arte engajada, capitalismo, socialismo, movimento *hippie*, contracultura, serão discutidos. Trechos de filmes sobre o período serão assistidos. Uma observação ao leitor: o filme utilizado nos anos 2018 e 2019 foi *Uma Noite em 67* (UMA NOITE EM 67, 2010) de Renato Terra e Ricardo Calil.

Aposto no interesse deles por poderem participar de discussões que os aproximem do mundo adulto. Sei, pelo meu contato com os colegas professores em nossas trocas interdisciplinares (que acontecem com frequência nas reuniões pedagógicas) que eles vêm desenvolvendo habilidades para isso em outras disciplinas como Filosofia, História, Língua Portuguesa e Geografia. Percebo que, para alguns, a conversa soa um pouco abstrata. Para dar concretude ao papo, cito nomes de compositores e dou alguma informação histórica que os auxilie a se localizarem no tempo. É importante ter em mente que nomes que nos parecem muito familiares, como Roberto Carlos, Gilberto Gil, Milton Nascimento, Caetano Veloso, Chico Buarque, Tom Jobim e João Gilberto, são para eles nomes de compositores antigos e muitas vezes pouco ou nada ouvidos. É bom ressaltar que a maioria dos alunos desta turma nasceu em 2002. Além disso, em tempos pós-modernos e de internet, a linha do tempo é cada vez mais volátil. A imagem de personalidades que consideramos ícones da música popular brasileira, em muitos casos, é mais associada a memes de internet²⁹ do que propriamente às suas produções artísticas. Muitos conhecem Caetano Veloso, por exemplo, não tanto pela obra musical, mas por meio de um meme de internet criado a partir de um trecho antigo de uma entrevista na televisão, onde ele responde a um jornalista com a frase “como você é burro!”. Chico Buarque também é conhecido por muitos por outro meme de internet. Nesta montagem, duas fotos retiradas da capa do LP Chico Buarque de Holanda (BUARQUE, 1966) são utilizadas. Numa, o artista aparece sério, e na outra, sorrindo. Essas imagens são deslocadas e usadas em contextos absolutamente diversos, nada relacionados à obra dos artistas.

Explico que faremos uma prova mais teórica no segundo trimestre, onde discutiremos as características da Jovem Guarda, Tropicália e Canção de Protesto e suas relações com a época. Percebo que alguns alunos ficam ligeiramente apreensivos, pois esperam um momento de relaxamento nas aulas de Artes. Outros demonstram interesse e mostram conhecer, por exemplo, o conjunto *Os Mutantes*, de Rita Lee e Arnaldo Baptista, ou citam a música *Apesar*

²⁹ A expressão *meme* foi criada por Richard Dawkins no *bestseller O Gene Egoísta*, querendo se referir a uma unidade mínima de memória, similar ao gene, na genética. A expressão *meme de internet*, surgida mais recentemente, se refere a uma mensagem audiovisual rápida que viraliza, ou seja, se espalha com rapidez e é utilizada fora de seu contexto original.

de Você, de Chico Buarque, como exemplo de canção de protesto. Sigo com o plano, apresentando a compensação (para alguns) do peso conceitual do segundo trimestre:

- No terceiro trimestre, como compensação, o curso fica mais livre. Podemos montar ou criar um repertório coletivo, em qualquer estilo de música, sem necessariamente nos restringirmos à canção brasileira. Podemos nos dividir em pequenos grupos de interesse, para compartilharmos saberes e pesquisarmos juntos. Assim, poderemos ter uma roda de violões, um pequeno grupo de percussão ou um grupo que queira trabalhar com *podcasts*, espécies de programa de rádio gravados.

Lembro-lhes que teremos, no último dia de aula, a Mostra de Música (já comentada na dissertação). Nesta mostra, as classes podem também optar por montar uma música coletivamente. Além disso, os alunos podem se inscrever livremente em formações de sua escolha.

Aqui vale uma lembrança ao leitor. Como afirmamos no relato de construção do curso, há um diálogo entre o programa da disciplina e a concepção educacional da escola. Assim, a primeira série tem caráter de maior acolhimento, enquanto a segunda série é marcada pelo aprofundamento teórico e sedimentação do pensamento complexo, em consonância com conteúdos discutidos nas disciplinas da área de Humanas. Isto acontece no segundo trimestre. A fim de manter o balanço proposto pelo curso, o terceiro trimestre retoma o caráter exploratório, com uma perspectiva mais prática e construtivista de criação coletiva.

Voltando à aula, após a explanação do percurso anual experimentamos alguns exercícios práticos com a célula básica do baião, com palmas, percussão, pés e vozes. Em seguida cantamos alguma canção do repertório a ser trabalhado no primeiro trimestre.

Em 2018, minha exposição inicial do curso assustou alguns alunos, que tinham a expectativa de uma aula com maior ludicidade. Além disso, a turma tinha menos músicos, portanto a perspectiva de montar um repertório para ser apresentado no terceiro trimestre também não era muito convidativa. Assim, tive algumas turmas menores e alguns alunos que prefeririam, a princípio, estar no curso de Artes. Mas nas entrevistas colhidas e apresentadas na *Aula 10*, ao final do primeiro trimestre de 2018, veremos que os alunos já se mostravam bastante satisfeitos com o que tinham aprendido no primeiro trimestre, o que me deixou mais tranquilo. Em 2019 e 2020, as escolhas foram bastante equilibradas. Essas turmas eram muito musicais.

Voltando ao relato. Ao final da aula, aviso que na semana seguinte, esse mesmo grupo fará a aula experimental de Artes Visuais, enquanto eu repetirei a *Aula 1* para a outra metade da sala. Ao final da segunda *Aula 1*, são feitas as escolhas. A *Aula 2*, portanto, será o início efetivo do curso.

3.2 Aula 2 – Tum-tum-tá

Já com a turma definida, iniciamos efetivamente o trabalho. Há uma mescla entre alunos que optaram por permanecer em Música com alunos novos. Tenho especial cuidado em conduzir o processo de maneira bastante leve, preocupado especialmente com os alunos novos, já que, visivelmente, alguns deles ainda não se sentem confortáveis com a exposição em roda e estão constrangidos com sua falta de habilidade musical. Percebi que teria de lidar novamente com a mistura de iniciados e não iniciados. As aulas eram às terças-feiras. Comecei, como fiz na primeira série, comentando a saída do bloco TODOMUNDO, que saiu no domingo anterior. Por estarem no segundo ano, ou seja, ambientados no ensino médio e com maior vivência, muitos alunos tinham ido à saída do bloco e tantos outros tinham tocado conosco, misturados a alunos das outras séries. O bloco proporciona este tipo de conexão inter-séries, fora do ambiente escolar, que é rico do ponto de vista da interação entre eles. A conversa foi animada e serviu também para quebrar o gelo e me aproximar dos novatos. Aproveitei para fazer um rápido diagnóstico, perguntando sobre habilidades e preferências musicais.

Esta aula destina-se a introduzir a levada do baião. Estamos sentados em roda. Executei, com palmas, a célula básica do baião (Figura x) e pedi para que eles a reproduzissem.

Figura 32 – Partitura – Célula básica do baião



Fonte: elaboração do autor.

Aos poucos, fui fazendo variações da mesma célula rítmica misturando três maneiras de tocá-la: (1) com palmas, (2) palmas e peito percutido e (3) palmas e pés. Utilizamos também as vozes, com as sílabas *tum* e *tá*. Fomos variando, com base na imitação das minhas propostas. Sugerí que outros alunos propusessem variações para que os colegas imitassem. Havia uma abertura para a improvisação sobre a célula, que aconteceu timidamente em algumas turmas e com maior espontaneidade em outras. Esta dinâmica tem por objetivo explorar e familiarizá-los com a célula rítmica no próprio corpo, a exemplo do que fizemos com os *Samba Drops*. Insistimos então na vocalização da célula do baião com as sílabas *tum-tum-tá* (Figura 33).

Figura 33 – Partitura – Célula rítmica Tum-Tum-Tá



Fonte: elaboração do autor.

Este foi o ponto de partida para a próxima etapa, onde fizemos uma exploração dos instrumentos da sala. Propus uma problematização:

- Vocês agora devem se levantar e explorar a sala de música com um propósito: tentar reproduzir a célula tum-tum-tá em um instrumento, ou seja, achar um instrumento que tenha ao menos dois sons com alturas diferentes, para reproduzirmos o tum (mais grave) e o tá (mais agudo).

O exercício é individual e exploratório. Durante a exploração, fui circulando entre os alunos e aprofundando o diagnóstico dos novatos. Percebi facilidades, dificuldades e questionamentos. Alguns alunos musicalmente habilidosos mostraram-se totalmente à vontade. Outros, que fizeram o curso no ano anterior, tinham alguma intimidade com a percussão de samba, e optaram, portanto, por usar o surdo e o pandeiro. No pandeiro, usaram o polegar para o som mais grave (tum) e o tapa na pele para o som mais agudo (tá). Outros, que já trabalharam com o *cajon* no curso de nono ano do fundamental, se apoiaram nesse instrumento. Um baterista usou bumbo e caixa. Percebi que a maioria, mesmo os “músicos”, não tinham uma atitude realmente exploratória sobre o material. Continuei circulando e problematizando:

- Não precisa ser só os instrumentos de percussão, vocês podem explorar os instrumentos melódicos, como por exemplo violão, piano, xilofone. E também não é necessário tocá-los de forma convencional. Vocês podem explorá-los como quiserem.

Alguns entenderam minha comanda e mudaram de atitude, obtendo duas sonoridades diferentes ao percutir, por exemplo, as pernas e o corpo das cadeiras da sala. Após aproximadamente cinco minutos de exploração, cada aluno encontrou sua solução musical. Percebi algum constrangimento por parte dos novatos. Sugeri, então que, inicialmente, tocássemos todos juntos. Assim, numa grande roda, executamos nosso Tum-Tum-Tá coletivo. Surdos, *cajon*, pandeiros, agogôs, piano, violão, bateria e algumas soluções inusitadas, como usar o violão ou piano como percussão ou percutir o lixinho de papel da sala, se uniram num grande *tutti* de Tum-Tum-Tá.

Com um gesto de regência, entendido intuitivamente pelos novos, propus explorarmos as dinâmicas³⁰ forte e fraco. Percebi que eles estavam mais à vontade. Com outro gesto, fui sinalizando para que alguns instrumentos parassem de tocar, deixando em evidência, por exemplo, trios que soavam interessantes do ponto de vista de timbres ou alguma solução que tenha chamado a minha atenção. Aos poucos, fui alternando o *tutti*, o *solo*, os *duos* ou *trios*, criando diferentes tramas tímbricas³¹. Por vezes, parei a atividade para comentar uma boa solução encontrada por eles. Em outros casos sugeri mudanças, com perguntas como: – você não acha que esta baqueta fica melhor tocada assim? Numa atmosfera de troca, “veteranos” sugeriram dicas técnicas aos “novatos”. Em seguida, convidei alunos para regerem o grupo em meu lugar. A aula aconteceu basicamente em torno deste exercício. Percebi que eles precisavam desse tempo e esse era mesmo o objetivo da aula. A exploração era também uma estratégia para suavizar as diferenças entre “novatos” e “veteranos” e criar um ambiente colaborativo.

Podemos considerar a *dimensão autoral* desse trabalho exploratório, na medida em que as soluções encontradas são individuais. Ao mesmo tempo, trabalhamos a prática de conjunto, as habilidades de execução, a fixação de uma célula rítmica e a apreciação, na medida em que os alunos observaram as diferentes soluções encontradas pelos colegas e as sonoridades decorrentes de cada uma delas. Só ao final da aula explicitarei a eles que esta é a célula rítmica básica (ou clave, segundo Ari Colares³²) do baião, do coco e xaxado, importantes estilos da música nordestina, que seriam trabalhados nas próximas aulas.

3.3 MERGULHANDO NO FORRÓ

A exemplo do procedimento realizado na seção *Mergulhando no Samba*, iniciarei este tópico apresentando nossa apostila de repertório, que inclui canções cifradas e a tabela/partitura *Forró Drops*, principal recurso didático utilizado para a nossa prática percussiva. Em seguida descreverei sucintamente as *Aulas 3 a 7*, baseadas na utilização da apostila. As *Aulas 8 e 9*, estão detalhadas, e são dedicadas respectivamente a Luiz Gonzaga e Jackson do Pandeiro e a *Aula 10* apresenta e analisa depoimentos orais de alunos e avaliações do conteúdo estudado realizadas por eles.

³⁰ O termo dinâmica, quando usado em música, se refere ao parâmetro do som relativo à intensidade, comumente chamado de volume, ou seja, está relacionado ao trabalho com intensidades mais fortes ou mais fracas.

³¹ O termo tímbrico se refere a outro parâmetro do som: o timbre, que está relacionado à característica específica de uma sonoridade. O timbre do piano é diferente do timbre do violão, mesmo que eles toquem a mesma nota.

³² Citado na nota de rodapé 4.

3.3.1 Apostila de repertório – Coletânea Forró Geral

A estratégia da apostila de repertório como primeira aproximação com o tema do curso já foi comentada anteriormente. É um ponto de partida, um convite à prática, uma curadoria de repertório. Traz ainda uma memória, em construção, do curso. Não deve ser tratada como uma cartilha. A *Coletânea Forró Geral* (amostragem no Anexo D) é utilizada no primeiro trimestre da segunda série. É consequência natural das fichas didáticas avulsas, criadas por mim ao longo dos anos. Ganhou maior acabamento, com capa, prefácio, sumário e encadernação simples em espiral, a partir de 2015. É entregue a cada aluno nas aulas iniciais do curso. Ela se inicia com um prefácio onde me dirijo aos alunos explicitando as intencionalidades didáticas, contextualizando o repertório escolhido e fazendo um convite para a prática coletiva. Em seguida, são apresentadas as partituras mnemônicas *Forró Drops 1* (Baião) e *Forró Drops 2* (Xote), que têm a mesma função dos *Samba Drops*, com a diferença de estabelecerem uma distinção entre a levada do baião, coco e xaxado e a levada do xote. As canções dessa coletânea seguem esta subdivisão por estilo: “xote”, “baião e afins” e ainda uma terceira subdivisão (“arrasta-pé”), para que os alunos possam distinguir estes três subgêneros. Mas diferentemente da *Apostila Sambantigo e outros sambas*, utilizada na primeira série, essa apostila tem só canções, sem notas de rodapé nem sugestões de pesquisa. Normalmente, ela é um material muito bem aceito pelos alunos, por organizar um repertório com o qual eles têm alguma relação afetiva, ancorada em nossa tradição de Festa Junina, já comentada.

O repertório de canções desse material passa por ícones do gênero como Luiz Gonzaga, Jackson do Pandeiro e Dominginhos. Somado a estes, artistas nordestinos que se destacaram nas décadas de 1970 e 1980 como Alceu Valença e Elba Ramalho. O forró universitário paulista dos anos 2000 com os grupos Falamansa e Bicho de Pé também está presente, assim como artistas de caráter popularesco como Genival Lacerda. As subdivisões por estilo facilitam a montagem de sequências de canções emendadas (*pot-pourris*). Essa estratégia permite que realizemos pequenos “bailinhos” em sala, além de facilitar para que utilizemos esses *pot-pourris* na Banda de Forró do Ensino Médio, já descrita anteriormente. Há ainda uma versão da apostila cifrada em tonalidades graves e outra em tonalidades mais agudas.

3.3.2 Forró Drops – prática de percussão e voz

Os *Forró Drops* são a primeira parte da apostila. São partituras mnemônicas que têm função semelhante aos *Samba Drops* utilizados na primeira série, ou seja, partem de padrões

silábicos, cantados em roda, para apresentar padrões rítmicos básicos que serão transpostos para os instrumentos de percussão do estilo, com o objetivo de realizar uma prática coletiva do repertório estudado. A ludicidade do título, somada a esta ideia de uma repetição modificada do modelo do ano anterior, traz o conforto e a tranquilidade necessários para mergulharmos mais descontraídos nos desafios de dominar um novo estilo. Devo ressaltar que esta minha preocupação tem especial foco nos “não músicos”, tendo em vista minha intencionalidade de fazer um curso que atinja a todos.

No caso dos *Forró Drops*, temos dois modelos diferentes: *Forró Drops 1* (Baião) e *Forró Drops 2* (Xote). Iniciaremos a exposição pelo *Forró Drops 1* (Baião) (Figura 34).

Figura 34 – Forró Drops 1 – Baião

FORRÓ DROPS 1 por Paulo Padilha

BAIÃO BÁSICO

FRASES

TRIÂNGULO: lingo, tililingo, tililingo...

AGOGÔ: pin, pon

ZABUMBA: bumba, zabumba, zabumba...

TRIÂNGULO	LIN	GO	TI	LI	LIN	GO	TI	LI	LIN	GO	TI	LI	LIN	GO	TI	LI
MÃO ESQUERDA			ABRE				ABRE				ABRE				ABRE	
FECHA- ABRE	FECHA				FECHA				FECHA				FECHA			
AGOGÔ	PIN				PON				PIN				PON			
ZABUMBA (BAIÃO)	BUM			BA			ZA		BUM			BA			ZA	

Fonte: elaboração do autor.

A tabela/partitura composta por palavras já foi vivenciada por eles no ano anterior. Nessa notação, assim como nos *Samba Drops*, as sílabas, separadas por retângulos verticais, correspondem às semicolcheias da partitura convencional. Os instrumentos básicos do estilo (triângulo, agogô e zabumba), caminham horizontalmente e paralelamente no tempo, formando uma grade rítmica musical. Usando a mesma terminologia proposta por Ari Colares, ou seja, dividindo novamente as funções rítmicas em *condução*, *marcação* e *clave*, podemos afirmar que, neste caso, a *condução* está no triângulo, representado pela palavra *tililingo*, a *marcação* está no agogô, representado pelos fonemas *pin* e *pon*, e a *clave* está na zabumba, cujos fonemas reproduzem o nome do instrumento: *bum-ba-za*. A utilização do nome do instrumento é, novamente, outra estratégia para aproximar os alunos do universo estudado, dado que a zabumba não é um instrumento familiar para a grande maioria deles.

Temos ainda a indicação da articulação da mão esquerda do triângulo, representada pelas palavras *fecha-abre*. O subtítulo *Baião Básico* indica que este é o padrão rítmico estilizado do baião, que, como já comentamos, se adequa a estilos como baião, coco e xaxado. Desta forma, a subdivisão da apostila com canções que se adequam a esta levada, traz como título a expressão *Baião e afins*, indicando a inclusão de canções nos estilos acima referidos. Assim como no samba, estes são modelos iniciais, estilizados, que não levam em consideração as sutilezas de cada estilo, dado que este é um curso de aproximação.

Se transpusermos esta partitura para a notação musical convencional, observaremos que o triângulo executa semicolcheias, o agogô executa semínimas e a zabumba faz uma figura sincopada sobre esta base. Podemos comparar nosso modelo à grade de percussão de baião proposta no Livro didático do Projeto Guri – Bateria básico 1 (Figura 35).

Figura 35 – Grade de percussão do baião – Projeto Guri

Agogô

Ganzá

Triângulo

Zabumba

Ti tum ka

Fonte: BERGAMINI; SANTANA, 2011, p. 124, figura 6.29.

Como podemos observar, a grade apresentada é muito semelhante ao *Forró Drops 1*, inclusive o *fecha-abre* do triângulo, representado na figura por um sinal de mais (+) para o *fecha* e o círculo pequeno (o) para o *abre*. Há duas diferenças: uma é a inclusão de um ganzá, que, na nossa prática de sala de aula, é incluído informalmente, ou, muitas vezes, substituído por um caxixi. A outra é a articulação da zabumba, que inclui a utilização das duas baquetas, a *maceta*, utilizada normalmente com a mão direita para percutir o lado grave do tambor e o *bacalhau*, utilizado normalmente com a mão esquerda para percutir o lado mais agudo do tambor.

A grade do *Forró Drops 2* (Xote) (Figura 36) é bastante semelhante à anterior, com manutenção da *condução*, no triângulo e da *marcação*, no agogô.

Figura 36 – Forró Drops 2 – Xote

FORRÓ DROPS 2

por Paulo Padilha

XOTE BÁSICO

FRASES

TRIÂNGULO: lingo, tililingo, tililingo...

AGOGÔ: pin, pon

ZABUMBA: quer, ela só quer, ela só quer...

TRIÂNGULO	LIN	GO	TI	LI	LIN	GO	TI	LI	LIN	GO	TI	LI	LIN	GO	TI	LI
MÃO ESQUERDA			ABRE				ABRE				ABRE				ABRE	
FECHA-ABRE	FECHA				FECHA				FECHA				FECHA			
AGOGÔ	PIN				PON				PIN				PON			
ZABUMBA (XOTE)	QUER			E	LA		SÓ		QUER			E	LA		SÓ	

Fonte: elaboração do autor.

A diferença está na zabumba. Aqui, a palavra *za-bum-ba* é substituída pela frase *ela-só-quer*, com o tempo forte caindo na sílaba *quer*. Esta frase foi extraída do conhecido refrão da canção *Xote das Meninas* (GONZAGA; DANTAS, 1953): “ela só quer, só pensa em namorar”. Além do aspecto lúdico, esta canção, bastante conhecida por eles, tem a palavra *xote* no título, facilitando ao aluno relacionar o nome da canção ao estilo abordado. Ademais, esta é uma canção que aborda a passagem da infância para a adolescência, recentemente vivida por eles. O subtítulo *Xote Básico* indica o estilo. Assim, saberemos que na subdivisão da apostila denominada *Xotes*, as canções propostas se adequam a esta levada. Também irei compará-la ao modelo apresentado no Livro didático do Projeto Guri – Bateria básico 1 (Figura 37).

Figura 37 – Grade de percussão do xote – Projeto Guri

Grade de percussão do xote em 2/4:

- Agogô:** Notação com 'x' no primeiro e quinto tempos de cada compasso.
- Ganzá:** Notação com 'x' nos tempos fortes (1, 3) e fracos (2, 4) de cada compasso.
- Triângulo:** Notação com '+' e 'o' nos tempos fortes e fracos, respectivamente, de cada compasso.
- Zabumba:** Notação com '+' nos tempos fortes e 'o' nos tempos fracos de cada compasso.

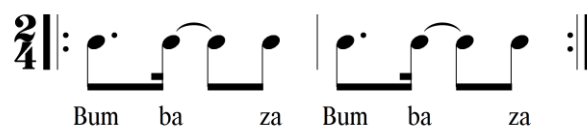
Legenda para Zabumba: Ti, ka, ti, tum, tum

Fonte: BERGAMINI; SANTANA, 2011, p. 123, figura 6.26.

Novamente, como podemos observar, há grande semelhança entre a grade *Forró Drops 2* (Xote) e o modelo apresentado pelo Projeto Guri. A diferença, assim como no caso anterior, é o acréscimo do ganzá. O padrão da zabumba é praticamente o mesmo, a não ser pela inclusão da terceira semicolcheia do primeiro tempo, indicada pela sílaba *ka* (que representa, como mencionado anteriormente, o bacalhau) e detalhes de articulação da maceta.

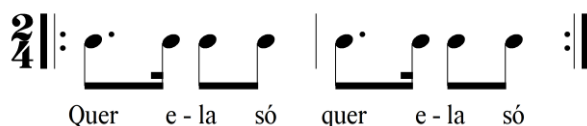
Ao aplicarmos com os alunos estes dois modelos teremos, como consequência imediata, a memorização das duas células da zabumba, que auxiliarão os alunos a distinguirem, grosseiramente, a levada do xote da levada do baião e ritmos afins. Este é um dos objetivos do curso. A célula básica do baião é traduzida pelo canto da palavra *zabumba* (Figura 38), enquanto a célula do xote é traduzida pelo canto da frase *ela só quer* (Figura 39).

Figura 38 – Partitura: Bum-ba-za-Bum-ba



Fonte: elaboração do autor.

Figura 39 – Partitura: e-la-só-quer



Fonte: elaboração do autor.

É importante mencionar que, em alguns casos de xote, temos a sensação de uma condução tercinada. Segundo Fábio Bergamini e Chico Santana:

Há ainda uma tendência, em alguns casos de xote, de termos uma condução tercinada, como num compasso composto. Vários ritmos brasileiros se utilizam de divisões híbridas, difíceis de definir, pois ficam no meio do caminho entre as tercinas e as semicolcheias, dificultando inclusive a notação musical. Portanto, às vezes o que está escrito não é exatamente o que deve ser tocado e só por meio da escuta e da prática é que poderemos entender e desenvolver a linguagem, o swing, o sotaque e o fraseado correto. (BERGAMINI; SANTANA, 2011, p. 123).

O xote com característica tercinada normalmente tem andamento mais lento e se aproxima do ritmo do reggae, o que possibilita mais pontes com outros universos musicais e com o universo dos alunos. No CD *Kaya N'Gandaia* (GIL, 2002), Gilberto Gil interpreta o reggae *Three Little Birds* (MARLEY; WAYLERS, 1977), com instrumentação e ritmo de xote.

3.3.3 Aulas 3 a 7 – Baião e xote na prática

As aulas seguintes se destinam ao trabalho com a apostila, visando a prática de forró em conjunto e a aplicação e distinção das levadas de baião, xote e arrasta-pé pelos alunos.

A *Aula 3* é dedicada à distribuição, apresentação e exploração da apostila. Em roda, como de costume, lemos seu prefácio, escrito num tom acolhedor, mas com alguma formalidade. O texto legitima o material, contextualiza o repertório e faz o convite à prática. Após folharmos a apostila, reservo algum tempo para que os alunos cantarolem ou reconheçam canções. Também toco e canto algumas delas. Alguns alunos participam espontaneamente, outros são encorajados a participar. Comento algumas letras. Em 2018, apresentei canções que muitos não conheciam, mas que encantaram na primeira audição. *Ai que saudade d'ocê* (FARIAS, 1982), de Vital Farias, foi uma delas: “Não se admire se um dia/Um beija-flor invadir/A porta da sua casa/Te der um beijo e partir/Fui eu que mandei o beijo/que é pra matar meu desejo/Faz tempo que eu não te vejo/Ai que saudade d'ocê”. A introdução instrumental, seguida da originalidade, singeleza e beleza dos versos, causou identificação imediata na turma.

Ao cantar *Riacho do Navio* (GONZAGA; DANTAS, 1955), chamei a atenção para a letra, com suas imagens geográficas e cinematográficas. Enfatizei sua construção poética. A descrição do trajeto de um pequeno riacho, da serra até o mar (“Riacho do Navio corre pro Pajeú/O rio Pajeú vai despejar no São Francisco/E o rio São Francisco vai bater no meio do mar”) revela profundo conhecimento da geografia do lugar, por parte dos autores. A melodia descendente no trecho “o Rio São Francisco vai bater no meio do mar” mimetiza a descida das águas da serra ao mar. Mas esta introdução, que a princípio é só uma descrição da natureza, nos surpreende com a chegada de um eu-poético. Na verdade, ela é um pretexto para descrever a magnitude do trajeto do rio ao mar e nos preparar para uma declaração de amor do sertanejo à sua terra. Isto porque, na sequência, a letra da canção afirma que, se o eu-poético fosse um peixe, nadaria contra a corrente por todo este percurso em aclave, só para chegar ao pedacinho de terra que ama: o Riacho do Navio (Se eu fosse um peixe/Ao contrário do rio/Nadava contra as águas/E neste desafio/Saía lá do mar pro Riacho do Navio). E tudo isso para quê? Só pra “ver o meu ranchinho, fazer umas caçada... sem rádio, sem notícia das terras civilizadas”. Aqui, chamei a atenção para a perspectiva romântica do contato com a natureza, em oposição à civilização, buscando estabelecer uma ponte com a disciplina de literatura. Por participar das reuniões do corpo docente, sei que os alunos estudam o romantismo nesse mesmo período. A observação fez sentido para os alunos que se relacionam

melhor com as questões poéticas. Em seguida, em outra referência intertextual, mais contemporânea, fiz o roteiro hipotético de um vídeo clipe: um *drone* sobrevoando o nordeste, saindo de um pequeno riacho na serra e chegando na imensidão do mar, para em seguida, voltar velozmente para um ranchinho lá no meio do mato, onde há um caboclo deitado numa rede. Aqui, a turma ligada ao audiovisual também embarcou em minhas divagações poéticas, por assim dizer.

Estas intervenções valorizam o material didático. Os comentários intertextuais colaboram para que eles comecem a descompartmentar o conhecimento, na direção do pensamento complexo, que, nesta fase de desenvolvimento cognitivo, deve ser estimulado. Alguns alunos se surpreendem com as potencialidades de letras de canções aparentemente singelas. Se não há muito eco, não me aprofundo, sigo a estratégia de abrir portas, propor ganchos, de maneira polissêmica. Na sequência, por exemplo, tocamos Sebastiana (CAVALCANTI, 1953), sucesso de Jackson do Pandeiro, que eu sabia ser bem conhecida por eles por ter sido praticada no ensino fundamental. Experimentamos bater junto, voltando a trabalhar no nível mais sensorial e afetivo. É uma aula exploratória. Algumas turmas se dividiram em grupos para esta exploração e pegaram instrumentos da sala para tocar. Ao final da aula, convidei-os a usar a apostila durante a semana. Pedi aos alunos, em cada sala, para que criássemos um grupo virtual no *WhatsApp*, com o objetivo de compartilhar coletâneas de canções. Imediatamente compartilhei, no grupo recém criado, uma coletânea de canções que correspondia ao material da apostila. Um *songbook* virtual com todas as canções, na ordem apresentada na apostila. Dessa maneira, utilizando seus telefones celulares em conjunto com a apostila, os alunos teriam acesso às canções escritas e cifradas e aos fonogramas correspondentes. Sugeri que escutassem no carro ou no ônibus, de fone, vindo ou voltando da escola. Sei que este é um hábito que eles cultivam.

Ainda em 2018, a *Aula 4* se iniciou com um trabalho vocal, algo que ainda não havia acontecido com maior intencionalidade naquela turma. A estratégia era, como de costume, variar as abordagens, uma vez que a *Aula 2* foi focada na exploração percussiva e a *Aula 3* predominantemente voltada para o repertório da apostila. A ideia era trabalhar as vozes utilizando a ficha *Forró Drops 1* (Baião). Assim, em roda, de pé, iniciamos a aula com aquecimentos e vocalises básicos. Bocejo, bico e riso, vibrações de lábio e língua, *glissandos*. Novamente houve estranhamento para muitos, risos constrangidos, dificuldades com as vibrações, timidez.

Em seguida, iniciamos o trabalho cantando as frases dos *Forró Drops 1* (Baião) referentes ao triângulo, agogô e zabumba separadamente, sem entonação de notas. Aos

poucos, dividi a turma em três naipes com 4 a 5 alunos em cada, ainda sem entoação de notas, criando uma batucada vocal, com os fonemas *tililingo*, *pin-pon* e *bum-ba-za*. Exploramos as possibilidades, trocamos os grupos, movimentamos nossos corpos no ritmo, num clima descontraído. Em seguida, dividi o grupo em rapazes (*bum-ba-za*) e moças (*tililingo*). Pedi, então, para que cada grupo entoasse uma nota, criando um intervalo harmônico de quinta, terça maior ou oitava (o que melhor se adequasse às vozes deles). Sobre este *ostinato* rítmico-harmônico feito por eles, cantei trechos de *Asa Branca* (GONZAGA; TEIXEIRA, 1947) e outras canções clássicas que se adequavam à batida do baião. O inesperado instaurou uma atmosfera interessante e poética. Os novos começavam a se soltar. Improvisei sobre o modo mixolídio, com a voz e com o violão ou piano. Propus breves exercícios de improvisação, que funcionaram melhor ou pior, dependendo das habilidades e disponibilidades dos alunos de cada sala. Um dos grupos, por exemplo, tinha uma vivência anterior de improvisação vocal e percussão corporal em roda, trabalhando com desenvoltura neste formato. Na sequência da aula, na roda de cadeiras, tentamos adaptar as frases vocais aos instrumentos triângulo, agogô e a zabumba, conforme sugerido na tabela/partitura. Incorporamos também o pandeiro e o caxixi e algumas das ideias que tinham surgido na *Aula 2*, já descrita. Dei sugestões de técnicas de execução. Percutimos peito e coxa, também. Alternamos instrumentos. Alguns alunos se separaram, indo para o pátio, com o intuito de conseguir tocar o triângulo. Como finalização, voltamos à seção *Baião e afins* da apostila, procurando emendar várias canções umas nas outras, mantendo a levada rítmica.

Na *Aula 5*, fizemos um trabalho semelhante à aula anterior, mas desta vez introduzindo o *Forró Drops 2 (Xote)*. A diferença entre as duas tabelas/partituras está no padrão da zabumba, já comentado na seção anterior. Nosso *bum-ba-za* é substituído por *ela-só-quer*. Explico aos alunos que a frase foi retirada do *Xote das Meninas*, para que possam relacionar o nome da canção ao gênero (xote). A repetição da frase *ela-só-quer*, entoada pelos rapazes no trabalho vocal, é bastante divertida e traz novas possibilidades de brincadeiras e improvisações. Na sequência, adaptamos as frases vocais aos instrumentos, para, posteriormente, aplicar a nova levada às canções da seção *Xotes* da apostila. Dessa maneira, ao final da aula, os alunos estariam aptos, ou, ao menos, desenvolvendo a habilidade de distinguir o gênero *xote* do gênero *baião*. Ao final, foi pedido aos alunos um trabalho de criação de coletânea autoral com o tema *forró*, a ser entregue nas próximas aulas.

A *Aula 6* se iniciou com nova mudança de estratégia. Fizemos um exercício de apreciação, onde os alunos deveriam buscar distinguir xotes de baiões, baseados nos padrões *bum-ba-za* (baião) e *ela-só-quer* (xote), aprendidos em aula. O desafio foi feito com uma

folha em mãos. Fui reproduzindo, no aparelho de som da sala, canções da coletânea, salteadas, sem aviso prévio. Ao ouvir a canção, eles deveriam anotar a letra X para xote e a letra B para baião. Ao final do exercício, feito individualmente, com a ludicidade de uma disputa sadia, ouvimos novamente os fonogramas juntos e eu fui anotando o gabarito, com X e B, na lousa. Este exercício será repetido na *Aula 10*, como exercício de avaliação do conteúdo estudado. Em seguida, exploramos o repertório livremente no pátio. Alguns alunos se juntaram para tocar canções ao violão, tivemos rodas de percussão, de canto e audição de *playlists*. Nestes momentos mais soltos, fui aprofundando o diagnóstico dos novos e me aproximando deles, como descrito no capítulo anterior.

Análises informais de canções como *Anunciação* (VALENÇA, 1983), de Alceu Valença, ou *Cajuína* (VELOSO, 1979) de Caetano Veloso, também rendem conversas profundas, animadas e envolventes. Vou descrevê-las genericamente. Nestas conversas, ao tocarmos *Anunciação*, questiono sobre a letra, que anuncia a chegada de alguém (Tu vens, tu vens/eu já escuto teus sinais). Alguns concluem que se trata de uma canção religiosa, anunciando a chegada de um ente divino. Outros divergem, imaginam a chegada da amada, ou de um filho. Via de regra, esses embates são saborosos. Chegamos à conclusão de que cabem ali várias interpretações, o que valoriza a poesia.

Ao falarmos de *Cajuína* e sua letra cíclica, num certo sentido hipnótica, envolvente, eles também se dão conta de que, apesar de gostarem da canção, não entendem o sentido literal do texto, que passa a ser um enigma a ser decifrado. Tentamos extrair pistas do assunto tratado. Os alunos percebem alguma solenidade no tratamento de um tema difuso, pouco palpável. Seria a existência humana? Afinal, “Existirmos a que será que se destina?” é a pergunta que inicia a canção. Quem seria o interlocutor? Ao que parece, o autor está falando com alguém no trecho que diz “pois quando tu me deste a rosa pequenina”. – Quem seria? E o que quer dizer sina? Questiono. – E o que é cajuína? Vamos por este caminho, quando há interesse, até chegarmos à história que está por trás da canção: uma conversa de Caetano Veloso com o pai de Torquato Neto, poeta piauiense que participou da Tropicália, amigo e parceiro de Caetano. Eles falam sobre Torquato, que se suicidou. Durante a conversa, que se dá em Teresina-PI, o homem oferece a Caetano uma rosa-menina (pequenina) e um refresco de nome cajuína, feito de caju, típico daquela região. Entre muitas fontes, a história é contada no Programa Altas Horas (GLOBOPLAY, 2019), pelo próprio compositor. É um depoimento rápido, de dois minutos, bastante elucidativo, que pode ser mostrado em aula. Muitas vezes percebo que, numa situação como essa, há muita informação a ser absorvida por eles. Em algumas turmas com maior cabedal de referências, estas conversas fluem mais. Continuo

semeando interesse. Finalizamos com *pot-pourris* coletivos de xotes e baiões em sala. Nas rodas, muitas vezes tocamos um reggae, para mostrar as semelhanças entre reggae e xote. *Three Little Birds* (MARLEY; WAILERS, 1977) normalmente agrada por ser muito conhecida e ter o sabor da mistura de estilos e culturas. E assim vamos mantendo o balanço entre fruição, entretenimento, afeto, reflexão e prática.

A *Aula 7* marca o início do mês de abril. A disciplina de Dança está iniciando o trabalho para a festa junina. A exemplo do que foi descrito no capítulo anterior, faço o convite para participação voluntária dos alunos de música na apresentação da festa junina, com ensaios aos sábados. Não repetirei a descrição, apenas lembrarei que o folgado trabalhado em 2018 foi o Maracatu, com Moxé dos Malês como mestre convidado, e, em 2019, apresentamos o Bumba-Meu Boi, com Tião Carvalho como convidado. Convidei os alunos também para fazer parte da Banda de Forró do Ensino Médio, que tocaria na festa por volta das 16h, antes do cortejo, também já relatada e documentada. Vejo a alegria e expectativa de alguns, que me procuraram após as aulas para se engajar no projeto. A banda de forró do ensino médio de 2018, ano relatado, tinha alunos de todos os anos misturados. Em 2019, a banda era praticamente formada por alunos do segundo ano.

Voltando à aula. Fiz, em seguida, uma nova mudança de estratégia didática que reforça o tratamento polissêmico dado ao conteúdo do curso. Aproveitando o convite da festa junina e ciente da importância de interiorizar o ritmo no corpo, arrisquei uma aula de dança de forró. Algumas moças já vinham aquecidas para a prática nas aulas de dança da escola, desde o ano anterior. Meu papel era, como sempre, encorajar os rapazes. Com um professor de dança meio improvisado, além de tudo do sexo masculino, eles pareceram se sentir mais à vontade. Dançamos um passo básico de forró (dois pra lá, dois pra cá) em uma roda grande, de mãos dadas, todos para a direita, todos para a esquerda. Aos poucos fomos subdividindo a grande roda em rodas menores, até chegarmos aos pares. A turma já estava bem à vontade e os meninos já manifestavam real interesse em se apropriar dos passos. Formaram pares mistos ou do mesmo sexo. Propus trocas de pares também. Em algumas turmas, reproduzi, no aparelho de som da sala, o repertório da apostila. Em outras, os próprios alunos tocaram, aproveitando a prática de sala de aula. A aula se transformou num verdadeiro baile. Aproveitei para reforçar a característica do arrasta-pé, que havia aparecido na apostila mas não fora praticado com a percussão. Nesse estilo, expliquei, mais acelerado, é preciso mudar o passo da dança. Assim, informalmente, mas com plena consciência do caminho a ser traçado, forjamos a intimidade e afeto necessários para que o repertório passasse a fazer ainda mais sentido para eles. A Festa Junina vai criando e fortalecendo, ano a ano, a cultura da

comunidade. Assim, reiterando a reflexão feita sobre o carnaval, demos um tratamento contextualizado ao tema forró.

Neste ponto do curso, chegamos a uma situação semelhante à vivida no ano anterior ao final das dez primeiras aulas, com a vivência dos *Samba Drops* e a utilização da apostila *Sambantigo e outros sambas*. A aproximação prática, afetiva e efetiva com o tema está feita, baseada numa abordagem polissêmica com uma variedade das estratégias didáticas alternadas. A partir daí, faremos duas aulas assumidamente conceituais, voltadas à apreciação e contextualização, uma sobre Luiz Gonzaga e outra sobre Jackson do Pandeiro, num procedimento semelhante ao que fizemos na *Aula 12* da primeira série, sobre Noel Rosa e Wilson Baptista.

3.3.4 Aula 8 – O Rei do Baião – Luiz Gonzaga

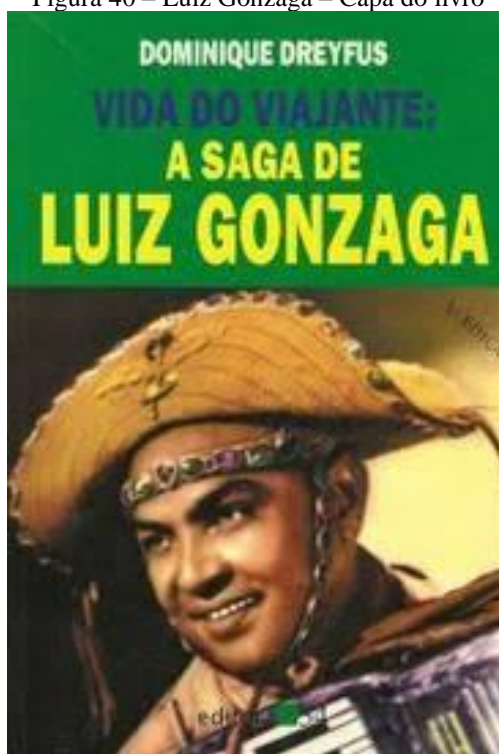
O início da *Aula 8* tem formato semelhante aos momentos de contextualização de algumas aulas da primeira série. Estamos em roda, numa atmosfera semelhante a uma contação de história. Mas ao invés dos fascículos da *Coleção História da MPB*, usados naquela situação para apresentar Pixinguinha e Noel Rosa, tenho em mãos a biografia *Vida do Viajante – A Saga de Luiz Gonzaga* de Dominique Dreyfus (1996). No começo da aula, após um ciclo de aulas bastante animadas, sinto certa decepção na fisionomia deles. Afinal, a aula anterior foi, literalmente, um baile. Eu já previa o anticlímax, mas insisti que iria precisar de duas aulas expositivas para falar de duas personalidades importantes: Luiz Gonzaga e Jackson do Pandeiro. Afirmo ter certeza de que eles gostariam das aulas, e, além de tudo, teriam a oportunidade de, apenas prestando atenção, ter o conteúdo resumido de um livro inteiro. Eles assentiram com a cabeça, dando-me um voto de confiança, mas com alguma relutância.

Um pequeno comentário ao leitor: percebo aqui, novamente, outra mudança de estratégia didática e vou concluindo que esta é a principal característica do curso que vai, aos poucos, ficando mais clara e consciente.

Tenho então, uma aula de sessenta e cinco minutos para falar de Luiz Gonzaga. Vou contá-la de maneira genérica, sem me referir a nenhuma turma em especial. O objetivo da aula é a análise da canção *Respeita Januário* (GONZAGA; TEIXEIRA, 1950) e sua relação com a biografia do artista. Com a intenção de dar significado ao tema, irei relacionar a vida do artista à saga de um herói em busca de sua identidade, comparando-a com a estória do filme *Rei Leão* (REI LEÃO, 1994), grande sucesso de animação cinematográfica conhecido por todos.

Inicialmente, para criar interesse, dou um depoimento. Afirmo que fiquei muito surpreso ao ler a biografia de Luiz Gonzaga. Isto por que conhecia suas canções desde criança, cantadas para mim por minha mãe, que é nordestina. Sabia muitas de suas canções de cor e salteado, e sempre soube que ele era o Rei do Baião, o grande representante da cultura nordestina em todo o país. Ou seja, achava que conhecia bem o artista. Ao olhar suas imagens e roupas características, o chapéu de cangaceiro, a sanfona (mostro a capa do livro, Figura 40) e ainda conhecer sua obra, tinha certeza de que ele havia chegado ao Rio de Janeiro com estas roupas, tocando e cantando *Asa Branca*. Mas descobri, surpreso, que aquele repertório musical e aquelas vestimentas foram uma construção de anos, um processo de busca de identidade. Uma verdadeira saga, digo, apontando para o título do livro.

Figura 40 – Luiz Gonzaga – Capa do livro



Fonte: DREYFUS, 1996.

Vejo a curiosidade começando a se instaurar entre os alunos. Em seguida, inicio a narrativa, ao mesmo tempo em que mostro imagens do livro, que corroboram e ilustram meu relato:

- Luiz Gonzaga nasceu no Exu, na Serra do Araripe, divisa de Pernambuco e Ceará. Aos 17 anos, após envolver-se com uma “estudante”, filha de “Seu Raimundo” e enfrentar o pai da moça, tomou uma surra da mãe e fugiu de casa. Nesta época já sabia tocar sanfona e acompanhava o pai, Januário, em cantorias. Após a fuga, entra para o Exército Brasileiro, onde fica por 10 anos. Em 1939, pede baixa do exército e desembarca no Rio de Janeiro, iniciando a carreira como sanfoneiro, tocando valsas, choros e polcas, e não forró!

Aqui, explico que naquela época a sanfona era um instrumento da moda, não necessariamente ligado à música nordestina. Reforço a eles meu espanto ao perceber que ele não assume, num primeiro momento, uma identidade nordestina, nem nas vestimentas, nem no repertório. Apresento imagens que corroboram minhas afirmações (Figura 41 e 42).

Figura 41 – Luiz Gonzaga de chapéu coco



Fonte: DREYFUS, 1996, p. 95.

Figura 42 – Luiz Gonzaga sem chapéu



Fonte: DREYFUS, 1996, p. 90.

Para dar maior veracidade às minhas afirmações e ainda incentivá-los à leitura, leio um depoimento do próprio Luiz Gonzaga, extraído do livro:

Ninguém sabia que eu era nordestino. Eu já era um malandro, me atirava no meio dos crioulos, vestido igual a eles, até cantava samba nas gafieiras. Eu tinha interesse em me adaptar ao sotaque carioca. Sotaque nordestino, havia muito tempo que eu tinha perdido. (DREYFUS, 1996, p. 81).

Conto, então, que Gonzaga fazia algum sucesso tocando músicas de todos os estilos, ainda sem cantar, só como música instrumental, o que fez dele um grande sanfoneiro. Até que um dia, afirmo, tocando na Zona do Mangue do Rio de Janeiro, foi desafiado por estudantes cearenses que estavam na plateia, a executar um repertório nordestino. Naquele momento, como que atendendo a um *chamado*, ele resolve retomar suas origens e faz uma recapitulação do repertório da infância, lembrando das músicas que tocava com o pai. A partir daí, reitero, intuindo a potência e originalidade deste repertório, Luiz Gonzaga constrói intencionalmente uma trajetória que, ao longo dos anos, vai transformá-lo no Rei do Baião. O toque final dessa construção intencional, acrescento a eles, é o figurino, inspirado na figura de Lampião

(DREYFUS, 1996, p. 65), cangaceiro que é um misto de herói e vilão e representa a imagem do sertanejo nordestino. Reforço a afirmação mostrando a imagem das duas personalidades lado a lado (Figura 43).

Figura 43 – Luiz Gonzaga – Lampião



Fonte: MACHADO, 2011.

Continuo o relato acrescentando que ele lança a canção *Baião* (GONZAGA; TEIXEIRA, 1946), em 1946. Na sequência lança *Asa Branca*, e outras mais, e se torna o primeiro representante da música nordestina a ser um verdadeiro *popstar* do rádio, principalmente na década de 1950. Para finalizar, digo que ele só voltou para casa dezesseis anos depois, já famoso. O interesse vai se instaurando. Acrescento, para aumentar a expectativa:

– Tenho uma gravação aqui, de 1972, que é um verdadeiro documento histórico. Um show ao vivo onde ele conta toda esta história que contei para vocês!

Gravações históricas são bons recursos para captar a atenção deles. A frase normalmente ecoa como se, numa boa contação de história, eu estivesse apresentando a eles uma prova concreta daqueles acontecimentos. E é verdade.

A canção escolhida para ser mostrada é *Respeita Januário*, não em sua gravação original de 1950, mas na gravação do CD *Volta pra Curtir* (GONZAGA, 2001), registro do show homônimo, lançado em CD em 2001, mas gravado em 1972. Esta canção ocupa posição chave na obra do compositor, fundindo-se visceralmente à sua biografia, como peça conclusiva dessa narrativa, já que conta o reencontro com o pai dezesseis anos depois, coroando uma trajetória que, veremos, muito se assemelha à saga de um herói em busca de sua identidade.

Aqui, um parêntesis sobre as circunstâncias históricas da gravação. Estamos em 1972. Luiz Gonzaga canta para um público jovem, num espetáculo dirigido por Capinam (jovem compositor ligado à Tropicália) após um período de relativo ostracismo das rádios do sudeste. Ele tem necessidade de retomar a narrativa, no sentido de contar àquele público o que havia sido explicado com a primeira gravação da canção, em 1950. Portanto, a gravação é precedida por um depoimento onde o próprio autor conta sua história de vida. Essa narrativa é estrategicamente importante, do ponto de vista didático. Ela é um documento sonoro que corrobora, ilustra, confirma, concretiza e legitima a narrativa feita por mim minutos antes.

Reproduzo o fonograma na sala. A audição do depoimento introdutório é feita por partes. Faço paradas para comentar o texto, traduzir expressões regionais e valorizar a riqueza do português não padrão. Por meio das já comentadas trocas interdisciplinares das reuniões pedagógicas, sei que este assunto foi abordado na aula de Língua Portuguesa.

Uma cadência³³ ou *turnaround*, em ritmo de xote, executada na sanfona, serve de base para esta narrativa saborosíssima do ponto de vista da oralidade (Anexo E). O tom grave inicial “só voltei em casa dezesseis anos depois de minha arribada”, com forte acento nordestino, anuncia o início da saga. Faço a primeira parada:

- Vocês sabem o que é arribada?
- Alguns balançam a cabeça negativamente.
- Arribada quer dizer partida. Lembram que eu disse que ele tinha fugido e só voltado muitos anos depois?

Continuo fazendo paradas, traduzindo. Ao longo desses anos como professor venho percebendo que é necessário, cada vez mais, fazer esta ponte. Chamo a atenção para a desenvoltura, a troca de personagens, a triangulação com a plateia e o linguajar regional, como, por exemplo, a utilização do verbo *tibungar*, que vem do som *tchibum*, usado na frase “eu ouvi o *tibungar* do caneco na água”. Além disso, a lembrança de bordões típicos da região – “aí eu me lembrei do prefixo sertanejo: louvado seja nosso senhor Jesus Cristo...” – todas estas características da performance revelam, digo a eles, um narrador criado na tradição oral, altamente qualificado, ensaiado e com clara intencionalidade. Um verdadeiro *showman*.

Para completar, temos ainda um anticlímax cômico final. É criada uma atmosfera de expectativa da emoção do reencontro com o pai. Na história contada por Gonzaga, ao reconhecê-lo após tanto tempo, ao invés de se emocionar, o pai diz: “isso é hora de chegar em casa, seu corno?!”. O recurso narrativo desarma a plateia do show, que cai na gargalhada, assim como os alunos. A gargalhada abre caminho para a introdução original da canção. Digo

³³ sequência de acordes com caráter circular, ou seja, que se repetem.

a eles, ainda, que esta narrativa do reencontro com o pai é tão perfeita que é utilizada como roteiro *ipsis litteris*, na cena do filme *Gonzaga – De Pai pra Filho* (GONZAGA, 2012) aos 1h08min. Sugiro que eles assistam ao filme.

Só agora chegamos na canção, às vezes conhecida por uma pequena parte dos alunos. *Respeita Januário* é um xote em Sol Maior, com a introdução em Sol mixolídio, escala bastante usada na música nordestina. Fazemos uma primeira audição. Eles se divertem, reconhecem os instrumentos praticados em aula, intuem algumas coisas, mas, claramente, a maioria não entende bem o significado da letra. Na segunda audição, vamos questionando e fazendo a “tradução”.

Eles já sabem, pela narrativa preliminar, que a letra narra a volta de Luiz Gonzaga à sua terra natal, após dezesseis anos de ausência. Portanto, o eu-lírico da canção, que se confunde com o compositor, é alguém famoso, empolgado por sua modernidade, notoriedade e sua vivência no Rio de Janeiro (capital do Brasil). Vamos ao início da letra: “Quando eu voltei lá no sertão/Eu quis mangar de Januário/com meu fole prateado...” Ao traduzirmos a palavra “mangar” como “tirar onda”, “fazer gozação”, concluímos que, além de tudo, ele é um jovem presunçoso, já que quer “mangar de Januário” (que é seu pai), com um “fole prateado”. Traduzo a palavra fole, mostrando a eles, no livro, a foto de uma sanfona e explico quais são os baixos. Voltando à letra: “Só de baixo, cento e vinte/Botão preto, bem juntinho/como nego empareado...” Acrescento que aquela sanfona moderna, prateada, com cento e vinte baixos, simboliza que o jovem está um pouco distante de suas tradições. Chamo a atenção para a bela figura de comparação, já que os baixos são descritos como “botões pretos bem juntinhos como nêgo empareado”, ou seja, como uma vista aérea de cabeças de homens (negros) enfileirados. Acrescento:

- É como se ele dissesse que tinha um exército de notas colocadas à sua disposição, o que reforça sua condição de superioridade.

Mas ao chegar no local, digo, ele é alertado pelo povo (“foram logo me dizendo...”) de que Januário é o maior sanfoneiro da região: “...de Itaboca a Rancharia, de Salgueiro a Bodocó, Januário é o maior” (melodia ascendente afirmativa). Neste momento, na canção, temos a entrada de um novo personagem, o Véio Jacó.

Farei aqui uma pequena digressão, analisando a canção sem me referir ao diálogo com os alunos. O Véio Jacó aparece como um ancião que, neste caso, representa a sabedoria e a tradição do povo nordestino. Sua chegada é preparada harmonicamente por uma suspensão longa no acorde dominante, melodicamente por um arpejo descendente que acaba na fundamental grave do acorde dominante e ritmicamente por notas longas, quase numa

fermata: ...“e foi aí que me falou meio zangado o Véio Jacó...” Estes elementos reunidos causam uma tensão dramática e ao mesmo tempo uma sobriedade com um quê de comicidade, revelando a profunda habilidade dos compositores no domínio das relações entre letra, melodia, ritmo e harmonia. O ancião Véio Jacó vem dizer ao ouvinte quem é Januário e trazer uma lição de humildade ao eu-lírico. Uma conclusão em forma de aconselhamento, num misto de ternura e humor, na medida em que ele está só “meio zangado”. Vejamos o que ele tem a dizer: “Luiz, respeita Januário... você pode ser famoso, mas **seu pai** é mais tihoso... Respeite os **oito baixos** do seu pai”.

Voltando à nossa aula, normalmente pergunto aos alunos:

– Vocês já sabem quem é Januário, mas o que são os oito baixos?

Raramente obtenho resposta. Explico então a eles que Januário ainda tocava numa sanfona rústica de oito baixos. Eis o porquê da presunção de Luiz. A canção é bastante conhecida, mas é possível imaginar o impacto desta figura de linguagem para quem a ouve pela primeira vez. É o caso da grande maioria dos alunos presentes na sala de aula. Digo a eles que os “oito baixos” têm ao menos duas camadas de significação: aquela que permite compreender a narrativa textualmente, ou seja, entender que Januário usava uma sanfona de oito baixos e outra, que permite entender a metáfora do *respeito às tradições*. Ao entender o código, ou seja, o sentido da expressão “respeita os oito baixos”, os alunos se sentem “iniciados”, criam identificação, passam a fazer parte do universo de Luiz Gonzaga. Em resumo, para usarmos uma expressão bastante em voga nos dias de hoje, o ouvinte/aluno cria empatia com o personagem e com o povo nordestino.

Mas a aula ainda não acabou. Digo a eles que a história contada por Gonzaga, somada aos dados biográficos apresentados anteriormente, nos remetem claramente a um roteiro que conta a história de um herói, neste caso o Rei do Baião, em busca de sua identidade. Em seguida, pergunto, de sopetão:

– Quem aqui já viu *O Rei Leão*? Já repararam que a história é parecida?

A pergunta soa engraçada e inusitada. Primeiro, por que eles já são adolescentes e este é um filme infantil. Segundo, por que eles não esperariam esta virada radical, perto do final da aula, partindo do professor. Um *plot twist* da aula. Terceiro, porque este exercício de intertextualidade e interdisciplinaridade que auxilia muito na transposição dos conceitos ainda não é tão comum no contexto escolar. Apelo então para os detalhes do enredo de *O Rei Leão*, pedindo para que eles me ajudem a lembrar os nomes dos personagens e das situações e vamos fazendo as comparações. Há grande envolvimento por parte deles. Dou o pontapé

inicial. Lembro que o personagem Simba, o jovem leão, assim como Luiz Gonzaga, fugiu de sua terra natal após um conflito com um adulto (o tio Scar). Eles se espantam por eu saber o nome dos personagens e me empolgar com a narrativa. Muitos embarcam comigo. Prosseguimos e encontramos muitos pontos de contato. Simba, por exemplo, assim como Gonzaga (que até se veste de carioca), finge não ser herdeiro do trono, nega suas origens, para depois se juntar aos... pergunto:

– Como é mesmo o nome daqueles amigos meio *freaks* deles?

Alguém responde “Pumba e Timão!” e começa a cantar a canção *Hakuna Matata*: “os seus problemas, você deve esquecer...”. A conversa evolui. Alguns já estão totalmente orgulhados, outros riem, outros estão sem ação, meio estupefatos. Talvez estejam pensando: não estávamos em Luiz Gonzaga? Como viemos parar aqui?

Vamos chegando a um esquema narrativo comum, um paralelismo entre as duas histórias: fuga da terra natal, viagem transformadora, negação de suas origens, chamado ancestral, encontro da verdadeira identidade (ligada à tradição) e volta triunfal como herói.

Digo a eles que este é um modo tradicional de contar histórias. Faço comparações com clássicos da literatura ou outros filmes de heróis. Eles compreendem, se identificam e me auxiliam com outros exemplos. Aproveito então para voltar a uma atmosfera reflexiva e dizer que eles, como adolescentes, estão no começo de suas sagas, começando a arriscar escolhas que os levarão a viagens transformadoras. Às vezes, falo um pouco da minha experiência de vida ou eles contam algo relativo a suas trajetórias. Acredito que, como em outros momentos do curso, este final ajuda a trazer uma aprendizagem significativa, um envolvimento e um tratamento contextualizado do conteúdo, na medida em que traz a história de Luiz Gonzaga para a vida deles.

Normalmente acabamos a aula assim, mas no ano de 2020, em plena pandemia, numa aula *online*, tivemos um final diferente, que já vinha se desenhando aos poucos e que abre perspectivas bastante interessantes. Durante a pesquisa de mestrado, ao tentar investigar minha prática nesta aula, enveredei por uma breve pesquisa sobre narrativas tradicionais. Entre outras fontes, acabei chegando ao conceito de *monomito*, ou *jornada do herói*, presente no livro *O Herói de Mil Faces* de Joseph Campbell (1992). Neste ano, comentei sobre isso com os alunos e me surpreendi ao encontrar alguns deles que, por estarem interessados na construção de narrativas, tanto cinematográficas quanto literárias, conheciam o livro e me ajudaram a fazer uma generalização entre os conceitos apresentados no livro e as histórias de Luiz Gonzaga e Simba. Propus, então, como uma opção de finalização do trimestre, trabalhos

escritos nessa direção, comparando a história de Luiz Gonzaga a esses conceitos, a outras narrativas ou a histórias pessoais. O trabalho foi muito rico, com retornos surpreendentes, trazendo histórias familiares e alguns verdadeiros estudos comparativos entre a estrutura da *jornada do herói* proposta por Campbell e a história de Luiz Gonzaga. Uma outra possibilidade de interdisciplinaridade se abre.

3.3.5 Aula 9 – O Rei do Ritmo – Jackson do Pandeiro

A *Aula 9* tem um formato semelhante à anterior, porém com foco na história de Jackson do Pandeiro, outro importante representante da cultura nordestina. Diferentemente de Luiz Gonzaga, Jackson é mais intérprete do que compositor, mas imprimiu, com sua personalidade artística, uma forte marca em interpretações de outros compositores nordestinos, seus contemporâneos. Meu objetivo é contextualizar o artista e sua obra, relacionando o conteúdo, como costume fazer, com algo mais próximo aos alunos. Se na aula anterior o filme *O Rei Leão* cumpriu esse papel, aqui utilizaremos a canção *Jack Soul Brasileiro* de Lenine (1999). Além disso, faremos uma comparação do coco de embolada nordestino (gênero próximo do universo de Jackson do Pandeiro) com o *rap free style*.

O principal suporte para a contextualização de Jackson foi a biografia *Jackson do Pandeiro - O Rei do Ritmo*, de Fernando Moura e Antônio Vicente (2001). Outras análises sobre a canção *Jack Soul Brasileiro* serviram de apoio para este texto. São elas os artigos *Cultura Popular: A Identidade Nacional na Canção Jack Soul Brasileiro*, de Claudia Santos Duarte (2013), e *Jack Soul Brasileiro – Uma Canção Bilíngue*, de Aglaê Machado Frigeri (2009). Narrarei a aula de maneira genérica, sem focalizar uma turma ou ano específico.

Início a aula apresentando a capa do livro *Jackson do Pandeiro - O Rei do Ritmo* (figura 44): uma foto de Jackson com chapéu coco, camisa estampada e um pandeiro na mão. Sei que não é uma personalidade tão conhecida quanto Luiz Gonzaga.

Figura 44 – Jackson do Pandeiro – Foto da capa do livro



Fonte: MOURA; VICENTE, 2001, capa.

Indago o que eles apreendem da figura do compositor, à primeira vista. Percebo uma mal disfarçada ironia no rosto de alguns e algum desconforto nos mais respeitosos. Um receio, ou cuidado, em não utilizarem termos preconceituosos típicos do Sudeste ao se referirem a uma figura que tem um quê de caricata, talvez “brega” na expressão deles, além de uma aparência tipicamente nordestina e humilde. Alguém que, provavelmente, de maneira pejorativa, seria chamado de “baiano” em São Paulo e “paraíba” no Rio de Janeiro.

Como ilustração ao leitor, destaco aqui trechos do livro que o descrevem fisicamente e buscam referências de sua ancestralidade. Sobre seus pais:

Não há documentos nem repasse oral sobre a ancestralidade de ambos. O pouco que se sabe sobre José, o pai, é que era paraibano (provavelmente de Alagoa Grande), filho de negro com índia (ou índio com negra). Já Flora, tudo indica, seria a segunda geração de descendentes diretos de brasileiro com portuguesa (ou brasileira com português). (MOURA, 2001, p. 33).

Sobre Jackson e seus irmãos:

Venha de onde tenha vindo, o sangue miscigenado da família ficou evidenciado fisicamente nos filhos: João, o Tinda, onze anos mais novo que Jackson, saiu a cópia do irmão: magro, tez de cafuso, uma negritude pendendo para a morenidade, cabelos finíssimos e o corpo sem pelos. Ambos carregam fortes traços fisionômicos do pai. (MOURA, 2001, p. 33).

Após a hesitação da turma, descrevo Jackson como uma figura tipicamente nordestina, com traços cafuzos, ou seja, vindos da mistura de negro com índio. Afirmo que se assemelha aos numerosos imigrantes nordestinos que vieram em busca de trabalho em São Paulo, mas que é preciso ter cuidado para que esta observação não venha carregada de preconceito. Afinal, já deveríamos saber que esse mesmo Nordeste, que abasteceu o Sudeste com mão de

obra, tem um grande cabedal de cultura musical e oral, como vimos com Luiz Gonzaga e com nossa apostila de repertório. Retomo a narrativa:

- Jackson nasceu em Alagoa Grande, na Paraíba. De origem muito humilde, era analfabeto e aprendeu a ler depois de adulto, com ajuda de sua esposa e parceira Almira Castilho.

Em seguida, utilizo o mesmo procedimento da aula anterior, lendo este pequeno trecho para eles:

Com o namoro sacramentado, a primeira providência de Almira foi alfabetizar o companheiro. Mesmo se gostando e sendo ele uma pessoa inteligente e perspicaz, o fosso cultural entre ambos era profundo e com o tempo, talvez, viesse a interferir na relação. (MOURA, 2001, p. 175).

Apresento a eles fotos de ambos (Figura 45), chamando atenção para a qualidade artística do material fotográfico neste ensaio feito para capa de disco, o que sinalizaria para a fama alcançada posteriormente.

Figura 45 – Jackson do Pandeiro e grupo - Ensaio fotográfico



Sequência fotográfica para capa de disco e material promocional: da esquerda para a direita: Jackson, Raimundinho, Almira, Tinda e Cícero.

Em seguida, falo da relação de Jackson com sua mãe, Flora Mourão, que era coquista, ou seja, cantava cocos. Conto que ele a acompanhava nas cantorias desde bem jovem. Leio outro pequeno trecho: “por volta dos 10 anos já ocupava definitivamente o lugar de João Feitosa nas andanças folclóricas da mãe” (explico que, inicialmente, João Feitosa era parceiro de Flora Mourão) e tocava “onde mais tivesse alguém disposto a ouvir, cantar e dançar na pancada do ganzá de Flora e da zabumba de seu filho, Zé” (MOURA; VICENTE, 2001, p. 39).

Pergunto, então, se eles sabem o que é coco, se têm referências do ritmo. A resposta, normalmente, é não. Questiono se já ouviram falar de *Cajú e Castanha*³⁴, uma dupla de coco de embolada que alcançou fama nacional. A resposta normalmente é não ou talvez. Pergunto se já viram um desafio de dois pandeiristas na rua, no centro da cidade ou em praças ou parques. Poucos se manifestam. Alguns citam o gênero *repente*. Ponho então alguns vídeos de coco de embolada no YouTube, captados em locais públicos como o Parque do Ibirapuera, em São Paulo-SP. Chamo a atenção para a improvisação, a articulação rítmica das palavras, a estrutura de rimas e a interação com a audiência. Digo que esse universo é a principal referência cultural de Jackson do Pandeiro, e que seu codinome, Rei do Ritmo, está profundamente ligado à sua capacidade de improvisação, articulação do ritmo e das palavras, seu carisma e sua relação com a audiência, além, é claro, de suas habilidades como pandeirista.

Para criar proximidade, faço, então, a comparação entre o coco de embolada e as batalhas de *rap free style*, onde os cantores de *rap* se enfrentam em desafios de improvisação. Esta comparação já foi utilizada no ano anterior, ao falarmos de Noel Rosa e Wilson Baptista. Como comentado no relato do primeiro ano, muitos acompanham e mesmo se arriscam informalmente em batalhas de *rap*, utilizando-se de bases gravadas, captadas na internet, para improvisar, em desafios. Portanto, começamos a aumentar o interesse da turma. Comento que, apesar da diferença estilística, há uma clara correspondência no procedimento artístico dos dois estilos: improviso, desafio em duplas, notas curtas que privilegiam o ritmo consonantal para criar sentido semântico e rítmico sobre uma “base”, ou “levada”, ou “groove”.

Se no *rap* temos as bases gravadas, no coco temos as levadas de pandeiro feitas ao vivo. O coco de embolada tem melodias curtas reiteradas, o rap em geral não tem melodias, no sentido tonal da palavra, mas mudanças de entoação e ênfase da fala. Falo então sobre o

³⁴ A dupla de coco de embolada Cajú e Castanha foi formada pelos irmãos José Albertino da Silva e José Roberto da Silva quando ainda eram crianças, na década de 1970, época em que se apresentavam com pandeiros feitos com latas de marmelada. Alcançou notoriedade nacional a partir da década de 1980. Em 2001, José Albertino da Silva (Cajú), faleceu. Foi substituído por seu sobrinho Ricardo Alves da Silva (Cajuzinho).

surgimento do rapper Emicida, que ganhou fama ao se destacar em batalhas de *rap free style* que se popularizaram (viralizaram) no YouTube e tornou-se, posteriormente, um dos mais importantes artistas da cena contemporânea da música popular brasileira a partir da década de 2010. Muitos se manifestam, conhecem, respeitam e se identificam com o artista. Ainda na tentativa de aproximar os universos e criar identificação, mostro aos alunos um comercial da lavadora Brastemp (EMICIDA, 2012), onde os coquistas Cajú e Castanha batalham com o *rapper* Emicida, ressaltando as qualidades de uma máquina de lavar. A apreciação desta peça é bastante prazerosa e os alunos captam a relação entre os estilos. Às vezes comentamos a mixagem, onde a batida do rap é misturada ao triângulo do forró. Ressalto que a equipe de criação do comercial valeu-se das semelhanças entre os estilos para criar uma peça publicitária interessante, comparando contemporaneidade e tradição.

A partir daí, vamos escutar canções de Jackson do Pandeiro, tendo este universo de referência em mente. Ouvimos primeiramente a canção *Sebastiana* (CAVALCANTI, 1953). Sei que esta canção foi trabalhada na educação infantil por eles e que muitos a reconhecem e se identificam. Há um clima de memória musical afetiva manifestado por eles, que cantam junto.

Essa canção, revisitada por muitos, ganhará um salto qualitativo de apreciação. Um salto condizente com alunos de ensino médio. Agora sabemos, por exemplo, quem é Jackson do Pandeiro, intérprete da canção, suas origens e seu contexto sociocultural. Na mesma intenção, peço para que ouçam com atenção a base rítmica com zabumba, triângulo e agogô. Novamente é visível no rosto deles o aguçamento da escuta, com o reconhecimento dos timbres dos instrumentos tocados recentemente nas aulas. Ainda na busca de um apuro da qualidade da apreciação musical, chamo a atenção para o bonito diálogo entre sanfona e viola caipira na introdução. Reproduzo a introdução mais uma vez mimetizando os hipotéticos gestos do sanfoneiro e do violeiro, para facilitar a escuta. Percebo que o gesto facilita a apreciação. Em seguida, ouvimos a gravação original de *Samba do Ziriguidum* (CASTRO; BITTENCOURT, 1962). Destaco a versatilidade de Jackson que, com certeza, é pioneiro ao trafegar com naturalidade entre samba e forró. Chamo atenção para a qualidade impressionante desta gravação, com som de percussão, coro e orquestra de metais. Acrescento, então, que só um artista no auge da carreira teria acesso a todo esse aparato técnico e artístico naquela época, o que denota seu sucesso. Sinto que as observações são bons parâmetros e qualificam novamente a escuta deles.

Tenho a intenção de finalizar a aula com uma análise da canção *Jack Soul Brasileiro*, de Lenine que é uma homenagem à Jackson do Pandeiro. Assim, na sequência da aula,

escutamos trechos de canções de Jackson que serão posteriormente citadas na canção de Lenine. São elas: *Cantiga do Sapo* (PANDEIRO; PANDEIRO, 1959), *Canto da Ema* (CAVALCANTI; VALE; VIANA, 1960) e *Chiclete com Banana* (CASTILHO; GORDURINHA, 1959). A cada audição continuo destacando algo que possa contribuir para a qualificação da escuta. Em *Cantiga do Sapo*, por exemplo, chamo a atenção para a letra da canção: “ É assim que o sapo canta na lagoa/Sua toada improvisada em dez pés”. Comento o texto, questionando:

– O que seria uma toada improvisada em 10 pés?

Após a hesitação da turma, peço para que atentem para a “toada do sapo” proposta pela canção e ao número de versos que ela tem. Para que eles percebam que a expressão “dez pés” se refere a dez versos, vou contando nos dedos das mãos com eles:

– Tião! (1)
 – Oi! (2)
 – Fosse? (3)
 – Fui! (4)
 – Comprasse? (5)
 – Comprei! (6)
 – Pagasse? (7)
 – Paguei! (8)
 – Me diz quanto foi? (9)
 – Foi quinhentos réis. (10)
 (PANDEIRO; PANDEIRO, 1959).

Comento, mais uma vez, a importância da tradição oral na transmissão do conhecimento. Afinal, estamos diante de um artista que, mesmo analfabeto até a idade adulta, está falando com naturalidade sobre uma estrutura de rimas usadas na construção poética.

Ao ouvirmos o *Canto da Ema*, chamo atenção para o deslocamento rítmico da melodia feito por Jackson ao repetir a primeira estrofe, na frase “você bem sabe que a ema quando canta vem trazendo no seu canto um bocado de azar”. Pergunto se eles percebem a diferença e conseguem explicar o que aconteceu, em termos rítmicos, na repetição. Em alguns casos, os alunos com maior vivência musical conseguem verbalizar o deslocamento da sílaba tônica. Em outros casos, eu, como professor, traduzo o deslocamento rítmico cantando a frase e batendo palmas, ou anotando a frase na lousa e grifando a mudança dos acentos rítmicos (Quadro 5). Escrevo os versos e grifo os acentos da canção na lousa, enquanto canto o trecho com eles.

Quadro 5 – Grifos sobre a letra de *O Canto da Ema* exemplificam brincadeiras rítmicas de Jackson do Pandeiro

Primeira vez (grifos nos acentos da melodia)	Segunda vez (deslocamento rítmico da melodia)
Você bem <u>s</u> abe que a <u>e</u> ma quando <u>c</u> anta Vem <u>t</u> razendo no seu <u>c</u> anto um <u>b</u> ocado de <u>a</u> zar.	<u>V</u> ocê bem sabe <u>q</u> ue a ema <u>q</u> uan do canta <u>V</u> em trazendo <u>n</u> o seu canto <u>u</u> m bocado <u>d</u> e azar.

Fonte: elaboração do autor.

Concluo reiterando:

– Por isso ele é o Rei do Ritmo!

Em seguida, ouvimos *Chiclete com Banana*.

Eu só boto bebop no meu samba
Quando Tio Sam tocar um tamborim
Quando ele pegar
No pandeiro e no zabumba.
Quando ele aprender
Que o samba não é rumba.
Aí eu vou misturar
Miami com Copacabana.
Chiclete eu misturo com banana,
E o meu samba vai ficar assim
Eu quero ver a confusão
É, um samba-rock, meu irmão
É, mas em compensação,
Eu quero ver um boogie-woogie
De pandeiro e violão.
Eu quero ver o Tio Sam
De frigideira
Numa batucada brasileira.
(CASTILHO; GORDURINHA, 1959).

Pergunto qual o gênero da canção. Surge a dúvida se é samba ou forró. Concluimos que é um samba tocado com instrumentos de forró. Reforço a versatilidade de Jackson. Sinalizo novamente para o diálogo instrumental entre sanfona e viola na introdução, assim como fiz em *Sebastiana*. Só que agora temos ainda um breque de pandeiro onde o próprio Jackson faz um genial solo em sextinas³⁵, provando mais uma vez ser o Rei do Ritmo.

Em seguida, fazemos a “tradução” da letra, começando por palavras como *bebop*, *Tio Sam*, *rumba*, *boogie-woogie* e *samba-rock*. Novamente, pela experiência com a faixa etária e a geração, sei que estas palavras precisam ser traduzidas para a grande maioria deles. Muitas vezes pressupomos um arcabouço de referências que muitos deles não têm, às vezes por questão de bagagem cultural e outras vezes por questões geracionais mesmo. Afinal, como disse anteriormente, os alunos da turma que serviu de base para o relato nasceram em 2002.

³⁵ Subdivisão que divide cada tempo do compasso em seis tempos bastante rápidos. Neste caso, além de ser uma solução inusitada, jocosa, divertida do ponto de vista rítmico, ainda demonstra a habilidade do instrumentista, como um bom drible no futebol.

Muitos conhecem, por exemplo, a banda carnavalesca baiana *Chiclete com Banana*, que, diga-se de passagem, já é antiga para eles, mas não têm a referência desta canção. Portanto, esta aproximação geracional que possibilita o diálogo, deve ser feita por nós, professores.

Neste caso, a “tradução” é feita com participação de todos. Às vezes temos alguém que sabe vagamente o que é *bebop* (estilo de *jazz* estadunidense) ou alguém que sabe e explica aos colegas que a figura do *Tio Sam* simboliza os EUA. Dificilmente alguém sabe o que é *rumba* ou *boogie-woogie*. Mas a partir destes dados, a análise da letra da canção surge naturalmente. E novamente a sensação de surpresa diante de canções aparentemente singelas encanta os alunos. Afinal, Jackson afirma na canção que só mistura samba (gênero brasileiro) com *bebop* (gênero estadunidense) quando o *Tio Sam* (EUA) “pegar no tamborim, no pandeiro e no zabumba”, instrumentos que agora os alunos conhecem não só pelo nome, mas que têm, inclusive, familiaridade para tocar. Concluímos, animadamente, que esta é uma canção afirmativa, sobre identidade brasileira, um dos temas do nosso curso. Sinto que, assim como aconteceu ao final da *Aula 12* da primeira série (sobre Wilson Baptista e Noel Rosa), esta aula e a anterior trazem densidade teórica, “embrasam” o conteúdo, dão uma sensação de intimidade, criam empatia com capítulos importantes da nossa música popular e trazem a eles um embasamento que os aproxima do mundo adulto.

A questão da identidade, então, serve como mote para que ouçamos agora a canção *Jack Soul Brasileiro*, de Lenine. Esta canção é uma homenagem a Jackson do Pandeiro, e, ao mesmo tempo, uma canção que fala sobre brasilidade, numa perspectiva antropofágica, pós-tropicalista. O recurso da releitura e mesmo da colagem é bastante utilizado como forma de se referir ao homenageado.

Jack Soul Brasileiro
 Jack Soul brasileiro
 E que som do pandeiro
 É certo e tem direção
 Já que subi nesse ringue
 E o país do swing
 É o país da contradição
 Eu canto pro rei da levada
 Na lei da embolada
 Na língua da percussão
 A dança, a moganga, o dengo
 A ginga do mamulengo
 O charme dessa nação
 Quem foi que fez o samba embolar?
 Quem foi que fez o coco sambar?
 Quem foi que fez a ema gemer na boa?
 Quem foi que fez do coco um cocar?
 Quem foi que deixou um oco no lugar?
 Quem foi que fez do sapo cantor de lagoa?

E diz aí, Tião:

- Tião – Oi?
 - Foste? Fui!
 - Compraste? Comprei!
 - Pagaste? Paguei!
 - Me diz quanto foi
 - Foi 500 reais
 - Me diz quanto foi
 - Foi 500 reais
- (LENINE, 1999).

Mesmo com toda a preparação e contextualização feita, a homenagem, que para muitos de nós soa explícita, nem sempre é percebida pelos alunos. Ao final da primeira escuta, pergunto:

- E aí, quem foi?
- Quem foi o que?
- Quem foi que fez o samba embolar, o coco sambar, a ema gemer?

Neste momento, muitos deles fazem a conexão, e outros se encorajam a verbalizar o que haviam, de alguma maneira, deduzido. Volto a perguntar:

- Esta canção seria então uma homenagem? Se sim, aonde isto está explicitado na letra?
- Na frase aonde ele diz “eu canto pro rei da levada”.
- Sim, mas como ele diz que canta?

Chegamos então à resposta. Lenine afirma cantar “na lei da embolada, na língua da percussão”, ou seja, na mesma linguagem do homenageado. Agora os alunos têm elementos para retomar os conteúdos da contextualização feita em aula e estabelecer as conexões necessárias. Eles sabem o que é embolada. Conhecem os recursos percussivos de Jackson do Pandeiro. Continuo questionando:

- E o título, o que vocês podem dizer sobre ele?

Passeamos então, pelos vários significados fonéticos e semânticos do título: Jack Soul Brasileiro. Em uma conversa aberta e recheada de sugestões, observações e interpretações dos alunos, vamos destrinchando os desdobramentos do título. A frase pode ser entendida como “já que eu sou brasileiro”, o que nos remete mais uma vez à questão da identidade nacional. Ou seja, já que eu sou brasileiro, homenagearei este grande artista, símbolo de nossa identidade musical. Podemos entendê-la também como Jackson brasileiro. Neste caso, o cantor Jackson do Pandeiro, aqui chamado apenas de Jackson, é adjetivado com a palavra “brasileiro”, reforçando a brasilidade de sua obra. Se nos atermos ao sentido da palavra *soul* (alma, em inglês), temos a tradução possível de “Jack alma brasileira”. Ainda, se observarmos recursos estéticos da própria canção, como o acompanhamento rítmico de baixo e bateria e o

uso do baixo elétrico com efeito *drive*³⁶, podemos nos remeter ao estilo americano *Soul*, uma das derivações do *blues* e da música negra estadunidense, que se tornou popular a partir dos anos 60. Volto a interpelar:

– Onde temos referências a Jackson do Pandeiro na canção?

Alguns percebem as referências explícitas, como as citações literais de *Cantiga do Sapo* e *Chiclete com Banana*. Há ainda o uso *sampleado*, ou seja, copiado eletronicamente e reutilizado neste fonograma, da introdução original de *Cantiga do Sapo*, dificilmente identificada por eles. Poucos observam também, ou comentam, o trabalho de edição presente neste momento, quando a levada de bateria com acento *soul* é mantida simultaneamente ao *sample* da canção original. Ao falar sobre este assunto, chamo a atenção para o tratamento contemporâneo dado à canção, com recursos de mixagem e edição semelhantes aos utilizados pelos DJs de música eletrônica. Aproveito para fazer mais uma ponte geracional e criar sentido para a escuta deles, na medida em que, pelo meu diagnóstico da turma e minha vivência em sala de aula, sei que muitos escutam e consomem a música eletrônica de mercado. Em seguida, chamo a atenção para a escuta deste trecho: “Jack Soul brasileiro/Do tempero, do batuque/Do truque, do picadeiro... despencando da ladeira/Na zueira da banguela”. Peço para que atentem à divisão rítmica das palavras. Canto a letra à capela. Na sequência, canto novamente, desta vez com o acompanhamento de um pandeiro, onde faço o ritmo do coco. O encaixe de ritmo e melodia é evidente. A divisão rítmica da melodia remete imediatamente à batida do baião (e conseqüentemente do coco) que praticamos nos *Forró Drops*, em aulas anteriores. Os alunos percebem a citação implícita da linguagem do coco de embolada e a relacionam com o universo de Jackson do Pandeiro.

O sentido da frase “alma brasileira despencando na ladeira na zoeira da banguela” também é explorado. Para entendê-lo, minha primeira atitude é perguntar aos alunos o que significa, neste caso, a palavra “banguela”. Normalmente, não há resposta. Mais uma vez temos um exemplo que traz à tona a necessidade de aproximação com a faixa etária. Raramente algum aluno conhece o significado desta expressão, que, para nós, tem o sentido de descer uma ladeira, normalmente a serra de uma estrada, de maneira arriscada, valendo-se apenas do freio do veículo, sem se valer do que chamamos freio-motor. Se chegarmos embaixo vivos, terá sido um feito heroico. Mas a chance de capotar, e morrer, é bastante grande. Compará-la à alma brasileira pode ter muitos significados referentes à maneira desordenada e quase irresponsável como fomos construindo nossa história, com resultados

³⁶ Uso de uma distorção, uma saturação da sonoridade do baixo, que traz um efeito ao mesmo tempo contemporâneo e vintage.

surpreendentemente belos, heroicos, originalíssimos, como no caso de Jackson e tantos outros, e, paradoxalmente, desastres estupendos (aqui, prefiro não citar exemplos). Quando há tempo e interesse, após destrincharmos a palavra “banguela”, nos arriscamos a analisar o sentido da frase e o que ela significa para nós, brasileiros.

Há muitos mais elementos a serem explorados nesta canção, como por exemplo, os planos de gravação da introdução, com uma remota levada de maracatu, soando ao longe, do ponto de vista da mixagem, para ser sobreposta pelo violão de Lenine em primeiríssimo plano. Quase um *close* musical da mão de Lenine percutindo as cordas. Mas estamos trabalhando no âmbito de uma aula de 65 minutos, semi-obrigatória, dentro de uma escola regular, voltada para alunos de diferentes graus de envolvimento com a música e que, há uma hora atrás, não tinham ideia de quem fosse Jackson do Pandeiro. Considero que minha missão está cumprida.

3.3.6 Aula 10 – Avaliação do primeiro trimestre

Assim como na primeira série, temos aqui uma parada para avaliar o processo vivido, já que estamos concluindo o primeiro trimestre. Em 2018, isso ocorreu na *Aula 10*. Esta situação, assim como a primeira avaliação realizada na *Aula 10* da turma de primeira série, foi feita em dupla mão, ou seja, ao mesmo tempo em que os alunos comentavam o andamento das aulas, eu, como professor, dava um retorno de minha percepção e atribuía um conceito de aproveitamento a cada um deles. Pedi a cada aluno uma auto-avaliação oral, em roda. A orientação, neste caso, é a mesma feita no ano anterior: oriento-os para que falem sobre seu processo de aprendizagem, ou seja, sugiro que eles façam um esforço para verbalizar o que efetivamente aprenderam. Muitas vezes eles se prendem a aprendizados concretos, como tocar um instrumento de percussão ou saber a história de Luiz Gonzaga. Às vezes, é preciso lembrá-los que a ampliação de repertório é aprendizado, assim como a prática musical coletiva, a percepção e a fruição. Da minha parte, levo em consideração a participação, envolvimento e crescimento de cada um, numa observação que tem muito de subjetividade. Aproveito esse momento para adquirirmos maior cumplicidade e confiança, nessa conversa franca. Há uma negociação quando existe divergência, mas o processo geralmente é consensual. Os comentários deles sobre o curso são anotados em meu diário.

No território da objetividade, também tenho parâmetros claros, nas duas séries. A presença em aula é o principal deles e já foi comentado anteriormente. Sendo esse um curso vivencial, é necessário que estejamos juntos, praticando música. Por isso, alunos com mais de 25% de faltas farão algum tipo de recuperação. Tivemos ainda, em 2018, uma entrega formal

de trabalho escrito, com temas baseados no conteúdo das aulas. Em 2020, como mencionado, abriu-se a possibilidade de um trabalho que comparasse a história de Luiz Gonzaga ao conceito de *monomito*, ou *Jornada do Herói*, de Campbell. Esta abertura rendeu trabalhos escritos muito interessantes. Alguns exemplos de avaliações de diversos anos serão apresentados e analisados a seguir, mas antes, apresentarei e comentarei as percepções de alunos da turma de 2018 sobre o curso.

3.3.6.1 Comentando o forró

Os depoimentos aqui apresentados foram colhidos oralmente e anotados por mim ao final do primeiro trimestre de 2018. A pergunta feita aos alunos envolvia dois aspectos: saber se nossa rotina foi prazerosa e aferir seus aprendizados, segundo suas percepções. Como comentado anteriormente, a turma de 2018 tinha menos músicos e maior resistência inicial. Procurei então, aqui, selecionar falas de alunos que tinham pouca intimidade com a prática musical e com o estilo estudado, a fim de saber se, ao final do primeiro trimestre, o curso fez sentido para eles.

Ouvi de uma aluna a seguinte frase: “A gente decifrou a música, pois não é da primeira vez que a gente ouve que a gente entende”. Neste depoimento, a escolha da palavra “decifrar” chamou minha atenção. Esta é uma palavra que se refere a código, que, por consequência, nos remete a linguagem. O verbo “entender” também é bastante revelador. Era evidente, na fala, que ela não estava se referindo só ao conteúdo textual das canções, mas sim, à linguagem musical. A observação vai no sentido de se apropriar, portanto, “entender” uma linguagem que anteriormente era indecifrável, ao menos racionalmente, e que ficou mais próxima, ou menos enigmática.

Gostaria de comentar o caso de outra aluna. A frase dita por ela foi registrada em meu diário da seguinte forma: “Gostei das análises. Achei que não ia gostar”. Aqui será preciso contextualizar. Apesar de ter pouca vivência musical e alguma timidez nas primeiras aulas, essa aluna acabou por participar com desenvoltura das práticas coletivas e lúdicas, em roda. Com as percussões, o canto e principalmente com a aula de dança de forró improvisada, ela encontrou um lugar de conforto na relação com a disciplina. Quando sinalizei que teríamos algumas aulas voltadas para apreciação e análise, ela “achou que não ia gostar”. A baixa expectativa dela talvez estivesse ligada a uma percepção negativa ligada à teoria musical, à formalização, mas principalmente ao fato de achar que “não sabia música”. Mas ao final, ela revelou ter se surpreendido positivamente. Como isto ocorreu? O motivo de sua mudança de opinião talvez esteja revelado na frase de outro aluno, transcrita a seguir:

“A teoria parecia uma conversa”. Aqui, para minha satisfação, vejo resgatado o sentido mais profundo da relação que eu buscava entre aprendizado e oralidade, descrita no relato inicial do curso e exemplificada ao longo das aulas. Num processo de metacognição, ao falarmos de artistas cujas obras foram erigidas no universo da oralidade, acabamos usando, em aula, a própria oralidade para transmitir o sentido de suas obras aos alunos.

“Consegui abrir meu ouvido” foi outra frase anotada em meu diário que me chamou a atenção. Ao pedir ao aluno para que me explicasse como tal fato ocorreu, ouvi a explicação de que, por meio da prática e da sensibilização com os instrumentos, ele passou a escutar e distinguir, por exemplo, os sons de zabumba e triângulo nas canções. Ou seja, ele qualificou sua apreciação musical. Este processo de conseguir ouvir nas canções os instrumentos vivenciados em sala já foi descrito no relato da primeira série e é bastante recorrente. “Abrir o ouvido” é uma bela metáfora para o conceito musical de escuta ativa. Alunos de outros anos relataram ter passado a ouvir, após as aulas de samba, o surdo no estádio, na batucada da torcida de futebol, algo que não ouviam anteriormente.

Outro aluno, bastante intuitivo, com facilidade e com uma vivência musical informal em família, manifestou estar muito satisfeito com o fato de ter aprendido a tocar triângulo e, com isso, se candidatou a participar da Banda de Forró do Ensino Médio. Ao entrar para a banda, era evidente a satisfação dele em participar do coletivo de músicos da escola. Sua participação era prazerosa, humilde e compenetrada, com muito senso de coletivo e consciência de sua função de manter o andamento das canções. Junto com o zabumbeiro, eles formaram uma dupla de muita cumplicidade.

Ainda em 2018, alguns alunos também comentaram que, a princípio, tinham pouco interesse e mesmo algum preconceito com o repertório estudado, mas que, ao longo do trimestre, o interesse e o respeito pelo assunto foram aguçados pelo processo vivido.

No ano de 2019, a turma tinha muitos músicos. A adesão ao curso e o uso da apostila foram maciços. Essa adesão se refletiu na montagem da Banda de Forró do Ensino Médio, já documentada e analisada, que contou com 12 alunos desta série, além do professor de química, Luiz Fernando Puglisi, como convidado. O repertório apresentado foi baseado, em grande parte, no trabalho de sala de aula. Portanto, em 2019, apesar de não termos depoimentos formalmente anotados, temos a participação dos alunos na Banda de Forró como termômetro da repercussão do trabalho realizado.

3.3.6.2 Escrevendo o forró

Apresentarei, na sequência, exemplos de exercícios avaliativos escritos realizados pelos alunos ao longo desses anos. O exercício de apreciação descrito na *Aula 6*, onde os alunos distinguiram xotes de baiões anotando as letras (X) para xote, e (B) para baião, já foi realizado, por exemplo, numa avaliação de caráter formal, na semana de provas, em 2016 e anos anteriores. Como afirmado na seção referente à construção do curso, criar exercícios coletivos, que não fossem enciclopédicos e que pudessem ser realizados dentro da situação ritualizada que é a semana de provas, foi uma tarefa bastante instigante para mim, que via com bons olhos a aproximação da música do currículo formal. Na minha percepção, esta situação tem um peso simbólico não só para os alunos, mas para toda a comunidade escolar. Já apresentamos e analisamos dois exemplos desta prática na *Aula 18* da primeira série: os exercícios interdisciplinares em duplas, em parceria com Artes Visuais sobre o samba e malandragem que resultaram em produções visuais (colagens).

Recorrerei novamente ao meu acervo de documentação para apresentar e analisar, portanto, duas questões formuladas aos alunos nestas avaliações formais, com as respectivas respostas. A *Questão 1*, da prova de música do primeiro trimestre de 2016 (Figura 46), é um fragmento de uma avaliação que incluía outros exercícios.

Figura 46 – Resposta do aluno – Xote e baião

VERACRUZ
Ensino Médio

X ela só quer
B zabumba

música
Prof. Paulo Padilha

6,5

nome _____ data 28/03/16
nº 23 série 2A

Prova de Música 2ºAno 1ºTrimestre- 2016

1) Ouça as canções da Rádio Forró e assinale, na tabela abaixo, com a letra (X), para as que você identifica como xote, e com a letra (B) para as que você identifica como baião.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
X	B	X	X	B	B	X	B	B	X	X

2

Fonte: acervo do autor.

Nesta questão os alunos deveriam ouvir a Rádio Forró, uma edição de canções com uma locução feita por mim, numa divertida atmosfera de rádio. Na gravação, além de

Quadro 6 – Transcrição da questão 2 e da resposta de aluno

2) Ouça com atenção e analise a canção “Jack Soul Brasileiro”, levando em consideração o trabalho feito em sala de aula. A quem ela se refere?

Justifique sua resposta utilizando elementos musicais e poéticos da própria canção, e citando-os em sua análise. Será avaliada a qualidade de sua resposta, do ponto de vista da argumentação, dos detalhes e da utilização dos dados apresentados em aula.

A canção “Jack Soul Brasileiro” se refere à Jackson do Pandeiro. Nota-se isso até mesmo pelo título da canção, uma vez que as palavras “Jack” e “Soul”, quando lidas de modo rápido dão a ilusão de formarem o nome Jackson.

Pode-se perceber que Lenine está se referindo a Jackson também pelos primeiros versos da canção:

<i>“Jack Soul Brasileiro E que o som do <u>pandeiro</u> É certo e tem direção”.</i>	<i>Além disso, a canção apresenta um verso totalmente ligado a Jackson, uma vez que esse foi o título de uma de suas músicas: “Quem foi que fez a ema gemer na boa?” (O título, se não me engano, seria “O Canto da Ema”).</i>
---	--

Mas há também outras referências a Jackson, com trechos de músicas da sua época:

- Tião – (Oi)
- Foste? (Fui)
- Compraste? (Comprei)
- Pagaste? (Paguei)
- Me diz quanto foi? (Foi 500 réis)
- Me diz quanto foi? (Foi 500 réis)

Um elemento interessante da canção é como Lenine joga com as palavras na estrofe que começa com o verso “Jack Soul brasileiro do tempero...”. Nota-se aí que as palavras podem ser cantadas com o mesmo ritmo das canções de “Cajú e Castanha”, por exemplo.

Por fim, Lenine utiliza mais um trecho da música de Jackson, na estrofe: “Eu só ponho bebop no meu samba...” Também há algumas partes em que o próprio Jackson canta (Lenine mistura “o novo com o original”). Ao final da música., Lenine ~~também~~ repete “Ah ema gemeu...em uma referencia óbvia a Jackson do Pandeiro. Aaah ema gemeu!

Fonte: acervo do autor.

Esta é uma resposta considerada excelente por mim. Exigir mais do que isso de um aluno de ensino médio, num curso que mistura vivência e informação e que tem uma aula semanal, seria irreal. Como podemos observar, o aluno se apropriou dos conceitos apresentados na aula, fazendo-se valer de bons recursos argumentativos, citando trechos da canção que justificam suas respostas, com uma formalidade adquirida provavelmente nas disciplinas de humanas e redação. A resposta revela que o aluno aprendeu esse conteúdo nas aulas. Apesar de não explicar, fica claro que, ao grifar a palavra “pandeiro” em sua resposta, ele se refere a Jackson. Por não lembrar o nome do estilo embolada, por exemplo, ele se utiliza de um recurso interessante: diz que as músicas são cantadas “com o mesmo ritmo das canções de Cajú e Castanha”. Ao citar o *Canto da Ema* há um cuidado em afirmar: “O título ‘se não me engano’ seria ‘O Canto da Ema’”. Cita ainda o jogo de palavras do título. E não deixa de fora o fonograma de Jackson, afirmando que Lenine mistura “o novo com o

original”. É importante lembrar, ainda, que a resposta foi realizada numa situação de avaliação, sem o mesmo tempo para elaborações de um trabalho escrito feito em casa, por exemplo.

Nos anos 2017, 2018 e 2019, mudamos um pouco a estratégia de avaliação. Ao invés da situação formal da semana de provas, foi pedido aos alunos, ao final deste primeiro trimestre, um trabalho escrito, um texto de uma lauda, que poderia ser uma análise da canção *Jack Soul Brasileiro* ou uma análise do filme *Gonzaga: De pai pra filho*, sobre Luiz Gonzaga, relacionando-os com os conteúdos vistos em aula. A avaliação formal, na semana de provas trimestrais, só foi realizada no segundo trimestre. Os trabalhos sobre a canção *Jack Soul Brasileiro* foram bastante interessantes, mas as análises do filme se mostraram muito textuais, biográficas e pouco reflexivas, talvez refletindo uma comanda não tão bem elaborada por mim. De qualquer forma, cumpriram parcialmente a função de aproximar os alunos do universo de Luiz Gonzaga.

Em 2020, com aulas online, devido ao isolamento social imposto pela pandemia do Covid-19, a avaliação incluiu dois trabalhos. O primeiro deles foi a composição de um xote, em grupos, tendo o isolamento social como tema. O ponto de partida foi uma melodia harmonizada, criada por mim e um início de letra, a ser completada por eles dentro de uma estrutura AABA. Os resultados foram bastante interessantes, compartilhados em aula e com bastante envolvimento coletivo. Pretendo repetir essa experiência. No trabalho escrito, em função do envolvimento de alguns alunos com as questões referentes à *Jornada do Herói* ou *Monomito*, de Campbell, tivemos ensaios surpreendentes relacionando a estrutura dos mitos de herói à história de Luiz Gonzaga, além de boas análises da canção *Jack Soul Brasileiro*. Como dito anteriormente, a comparação entre a *Jornada do Herói* e a história de Luiz Gonzaga pode se desdobrar em uma parceira interdisciplinar que vem sendo discutida com a disciplina de Literatura.

3.4 CAINDO NA BOSSA E APONTANDO CAMINHOS FUTUROS

A última seção desse relato, antes de irmos às nossas considerações finais, é o início do segundo trimestre. Seguindo a correspondência do curso com a linha do tempo da canção brasileira no século XX, chegamos, então, à bossa nova, cujo marco inicial é o lançamento do LP *Chega de Saudade* de João Gilberto, em 1959. Apresentarei a seguir as *Aulas 11 e 12*, como novos exemplos de abordagens didáticas, seguindo a estratégia polissêmica de alternar procedimentos lúdicos, práticos, vivenciais e informativos, com o intuito de abrir o leque de

percepção dos alunos e lidar com a variedade do público, no que diz respeito a habilidades, afinidades e expectativas.

Na *Aula 11*, introdutória ao tema, temos uma abordagem ainda não utilizada, bastante relacionada à fruição e sensibilização. Partiremos de uma ambientação da sala com objetos como LPs e livros sobre o tema, seguidos da audição de um exemplar do LP *Chega de Saudade* (GILBERTO, 1959) original, na vitrola da sala de música. Serão apresentados registros fotográficos da aula do ano de 2018.

A *Aula 12*, com foco na canção *Samba de Uma Nota Só* (JOBIM; MENDONÇA, 1962) une prática e reflexão de maneira original. Partindo de um exercício de execução da canção em roda, aproveitaremos a vivência prática para desembocarmos numa análise das relações entre letra e melodia nesta canção. Além da prática de conjunto e contextualização, os aspectos trabalhados são: o conceito de melodia, o conceito de forma musical e a metalinguagem (expressa na relação entre texto poético e melodia). Serão apresentados registros de exercícios avaliativos de alunos sobre essa canção.

3.4.1 Aula 11 – Chega de saudade – Livros, LPs e vitrola

Para melhor realizar a *Aula 11*, senti a necessidade de criar uma atmosfera que simbolizasse uma mudança de parâmetros em relação ao período recém abordado, que teve foco no forró, na cultura popular e na tradição oral. Nessa aula, com caráter exploratório, abordamos a Bossa Nova, que traz outra contextualização, inclusive do ponto de vista da classe social de seus protagonistas, além de uma perspectiva estética bastante distinta do que vimos até aqui. Por isso, antes de seu início, precisei passar na miateca da escola, a fim de coletar o material necessário para realizar o que tinha em mente.

Como comentado na seção referente à construção do curso, ao longo dos anos fomos criando um acervo considerável de livros de consulta sobre música. Recolhi o material referente ao assunto. Alguns *songbooks* de bossa nova da coleção de Almir Chediak, que trazem, além das canções, entrevistas, ilustrações e fotos dos compositores e da época. Exemplos: os volumes intitulados *Bossa Nova* (CHEDIAK, 1989), *Vinicius de Moraes* (CHEDIAK, 1993) e *Tom Jobim* (CHEDIAK, 1990). Além deles, a biografia *Antônio Carlos Jobim: Um Homem Iluminado* (JOBIM, 1996), o *Livro de Letras* de Vinicius de Moraes (CASTELLO, 1991). De Ruy Castro, *Chega de Saudade* (CASTRO, 1990), o livro *Rio Bossa Nova: um roteiro lítero-musical* (CASTRO, 2006), repleto de ilustrações, e ainda *A onda que se ergue no mar* (CASTRO, 2001). Junto a tudo isso, uma coleção com pequenos cadernos que focalizam os representantes do movimento, a *Coleção Bravo - 50 anos de Bossa Nova*

(ABRIL CULTURAL, 1999). Acrescento ainda os LPs *Chega de Saudade*, já mencionado e *Getz/Gilberto* (GETZ; GILBERTO, 1964), com suas capas icônicas. Como já relatado, os LPs ficam expostos nas paredes da sala. Como toque final, pego um violão. Afinal, assim como as percussões materializaram as aulas de samba e forró, sabemos que o violão, personificado por João Gilberto, é o instrumento que simboliza o movimento. Espalho os objetos pelo chão, de maneira convidativa e disponho as cadeiras em roda, em volta desse material (figura 48). Ao fundo, uma seleção de canções do período, em volume baixo, já está sendo reproduzida no aparelho de som da sala, antes da chegada deles. Ao chegarem em sala, os alunos se deparam com este ambiente.

Figura 48 – Sala de aula – Ambiente bossa nova



Fonte: elaboração do autor.

Não faço chamada, para não interferir. Em voz baixa, afirmo que a aula será sobre Bossa Nova. Há algum estranhamento, mas eles, conduzidos pela atmosfera criada, rapidamente embarcam na proposta e “entram no clima”. Pego do chão o LP *Chega de Saudade*. O LP em questão faz parte de meu acervo pessoal, afirmo. Apresento a capa. Temos um aparelho para tocar LPs de vinil instalado na sala. Convido-os a escutarmos juntos na vitrola (Figura 49).

Figura 49 – Sala de aula – LP Chega de Saudade na vitrola



Fonte: elaboração do autor.

O “Objeto LP” é motivo de fascínio entre nós e os adolescentes não fogem à regra. Na expressão deles, esta mídia, que armazena sons analogicamente e tem a forma de um enorme disco preto, é *vintage*, ou seja, um objeto clássico, de qualidade, normalmente original de meados do século XX. A apresentação do LP original e sua audição na vitrola, além do sentido iconográfico relativo à arte da capa e foto do artista, tem caráter histórico e documental (o texto de contracapa, por exemplo, foi escrito por Tom Jobim). Sua presença traz uma atmosfera quase solene à situação e qualifica a escuta, além de propiciar uma discussão sobre tecnologia, hábitos e costumes da época, facilitando a contextualização. Afinal, a novidade do avanço tecnológico que permitiu a popularização da reprodução dos LPs é uma das grandes características do período estudado. Sabemos que as audições coletivas de discos eram características marcantes da época. Podemos citar, como exemplo desta evolução, o famoso Sinatra-Farney Fan Club, no início dos anos 1950, considerado um dos acontecimentos embrionários da bossa nova. Nesses encontros, jovens fãs de Frank Sinatra, Dick Farney e orquestras de jazz estadunidenses se reuniam para escutar coletivamente compactos de 78rpm (CASTRO, 1990, p. 38) Posteriormente, nos encontros casuais onde se ouvia e tocava música no apartamento da cantora Nara Leão, por volta de 1957 (CASTRO, 1990, p. 136) os LPs de 33rpm e seus respectivos aparelhos de reprodução já estavam popularizados e o hábito de se reunir para escutar música era bastante comum. Veremos, a seguir, que estes assuntos emergirão no decorrer da aula. Em seguida, portanto, os alunos são convidados a experimentar colocar o LP na vitrola (Figura 50).

Figura 50 – Sala de aula – Aluna manuseando vitrola



Fonte: elaboração do autor.

Muitos ficam curiosos em entender seu funcionamento. Há um aspecto lúdico e de curiosidade quase científica/histórica envolvida no ato. Há também alguma insegurança e timidez, aliada ao medo de estragar o disco. Mostro os sulcos, as partes mais lisas que dividem as faixas e explico que para mudar de faixa é preciso que se levante o braço da vitrola, habilidade que os mais experientes, em nossa época, faziam com a mão (a vitrola da sala tem uma alavanca para isso). Eles se espantam. Conversamos sobre o fato de que as mídias interferem no modo de escuta. Afinal, o ato de sair de casa para comprar um LP e botá-lo na vitrola, pressupunha um ritual posterior de sentar-se ou deitar-se no sofá, ouvi-lo inteiro, curtir a capa, ler a ficha técnica. Desse modo, aprendíamos os nomes dos músicos e dos instrumentos. Eles concordam. No modo de escuta atual, as fichas técnicas são desprezadas e o hábito de se ouvir o álbum inteiro também é menos frequente. Além disso, temos pouca paciência para escutar algo que não nos agrada num primeiro momento. Afinal, temos a possibilidade, a qualquer momento, de trocar de música. Em seguida apresento um contra-argumento, afirmando que hoje em dia eles têm maior acesso, e, mais do que isso, acesso imediato a um universo infinito de opções de escuta. A conversa gera interesse.

Após este papo, com o LP na vitrola, escutamos uma faixa em silêncio. Como prevíamos, a situação trouxe alguma solenidade para o momento. Os alunos estão concentrados. A escuta é melhor do que em outras situações. *Chega de Saudade* (JOBIM; MORAES) é normalmente escolhida, por apresentar numa só canção, o trio de artistas fundamental para a construção deste estilo: o intérprete (João Gilberto), o compositor (Tom Jobim) e o poeta (Vinicius de Moraes). Escrevo na lousa, assim como escrevi aqui, os nomes e papéis/funções de cada um deles. A audição é prazerosa. Faço comentários sobre as várias camadas de escuta: a instrumentação, o caráter, a letra, o canto. Há um diálogo, com

comentários deles também. Tenho a impressão de uma postura mais madura deles, talvez influenciada pela música ou pela ambientação.

Na sequência, os alunos são convidados para, ao som do LP, folhear o material disposto no centro da sala e escolher uma imagem, um trecho escrito ou uma canção para ser comentado na roda. Criamos, assim, uma conversa livre, rizomática, em busca das pistas para nos aproximarmos do tema. Para nossa sorte, uma bonita luz matinal, bem bossa nova, adentra a sala, como se a natureza também conspirasse ao nosso favor (Figura 51).

Figura 51 – Sala de aula – Alunos folheando livros



Fonte: elaboração do autor.

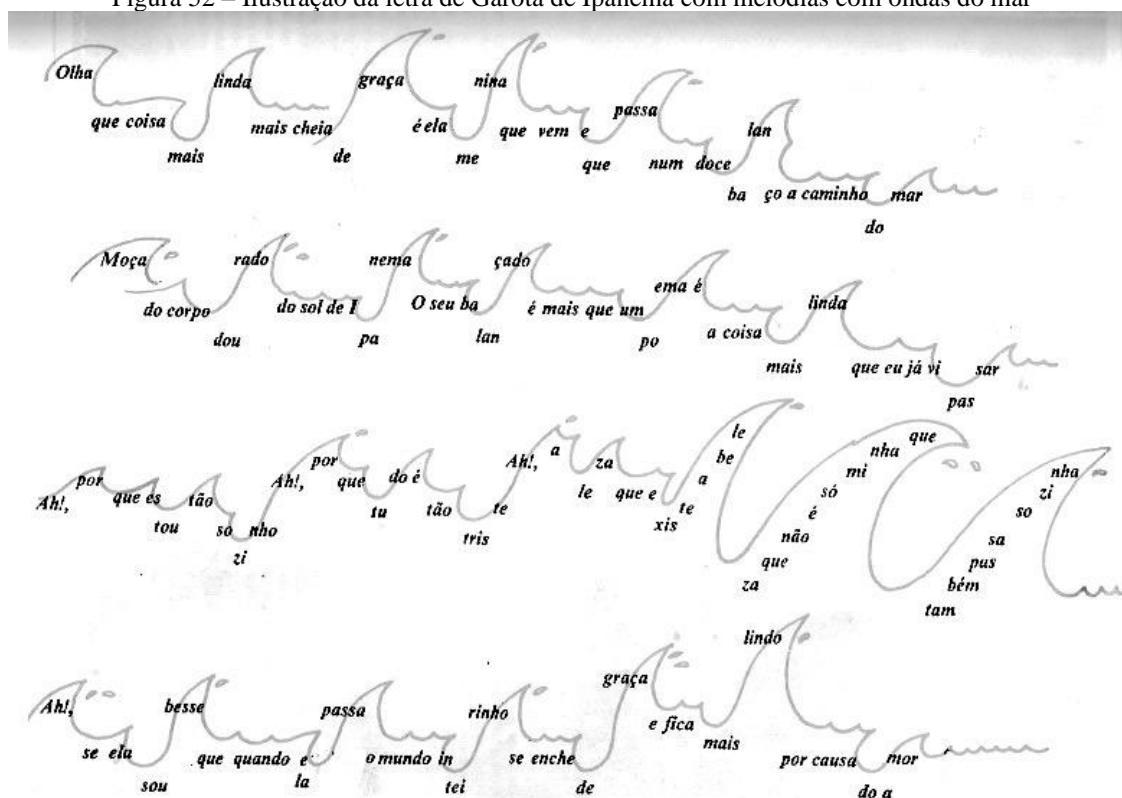
Passeio pelos grupos, indicando trechos e imagens interessantes ou fazendo comentários. Afirmo que este é o acervo da escola referente a este assunto e sugiro que, após a aula, eles podem fazer empréstimo de algum material que lhes interesse especialmente. Abrimos a conversa, então. A cada comentário deles, procuro complementar com alguma informação que nos auxilie a ir criando um panorama sobre o tema. O livro *Rio Bossa Nova*, de Ruy Castro, ricamente ilustrado, colorido, com diagramação primorosa, traz um Rio de Janeiro glamoroso, com os desenhos da calçada de Copacabana, fotos de bares famosos, capas e selos de discos famosos à época. Nos *songbooks*, a qualidade e quantidade de fotos em preto e branco dos artistas é vasta. A beleza de Tom Jobim muitas vezes é comentada pelas alunas. Em alguns casos eles comentam ou eu chamo a atenção para o fato de haver poucos negros. Além disso, fotos dos artistas em veleiros e apartamentos chiques, vão nos aproximando de características socioeconômicas e culturais dos protagonistas do movimento, em contraponto aos períodos estudados anteriormente.

Em uma das classes das turmas de 2019, uma aluna folheava o livro *A onda que se ergueu no mar*. Logo de início, fez um comentário crítico ao título de um capítulo: “A trilha sonora de um país ideal”. Indignada, ela afirmava que a bossa nova não é o ideal, que existem vários tipos de Brasis possíveis. Afirmei que era preciso ler melhor para entendermos o que o autor queria dizer, mas elogiei a postura crítica dela em relação ao texto. O comentário serviu de gancho para que comentássemos uma perspectiva que chamei ironicamente de “cariocêntrica” da bossa nova, numa alusão ao termo eurocêntrico. Comentei brevemente que importantes bossanovistas como Nara Leão e Carlos Lyra, fizeram uma autocrítica do movimento e mudaram de postura, procurando reconhecer a importância de se considerar outros Brasis. Em virtude disso, afirmo, alguns anos depois eles se aproximaram de um gênero que seria abordado em nossas aulas em breve: a canção de protesto, que busca incorporar a perspectiva de operários e camponeses nas canções.

Aqui, mais uma observação ao leitor. A participação de Nara Leão no espetáculo *Opinião*, em 1964, e o engajamento de Carlos Lyra no CPC (Centro Popular de Cultura) são exemplos dessa mudança de postura. Em *A Era dos Festivais* (MELLO, 2003, p. 50), Zuzi Homem de Mello comenta esse episódio. Nas aulas referentes à Era dos Festivais, que não serão descritas aqui, nos aprofundamos nessas questões.

Voltando à aula. Encorajado por mim, outro aluno apresenta ao grupo uma ilustração retirada do *songbook Tom Jobim Vol.3* onde as ondas do mar acompanham a melodia da canção *Garota de Ipanema* (Figura 52).

Figura 52 – Ilustração da letra de Garota de Ipanema com melodias com ondas do mar



Fonte: CHEDIAK, [1990 – Tom Jobim Vol. 3], p. 11.

Exploramos a figura, cantarolando, reforçando o conceito de melodia, passeando pelos seus desenhos e saltos, distinguindo Parte A e Parte B, e, ao mesmo tempo, reforçando a relação da Bossa Nova com o Rio de Janeiro e o mar. Outras observações aparecem e vão sendo comentadas no coletivo ou em grupos menores. Dessa maneira, então, começamos a tangenciar o tema e a sensibilizar os alunos para a escuta e a prática. Ao final da aula, os alunos são convidados a explorar livremente um repertório de bossa nova durante a semana. Sugiro a eles – às vezes como tarefa, outras vezes como convite – para que criem *playlists* individuais sobre o tema.

Ainda em 2019, após o fim da aula, quando a turma já se dispersava, uma aluna afirmou que gostaria de fazer um empréstimo do *Livro de letras* de Vinicius de Moraes. Satisfeito, incentivei-a a fazê-lo. Afirmei que ainda precisaria dele para a aula com as outras turmas, mas que ela pode retirá-lo na miateca no final da manhã.

Em algumas situações já ampliei essa experiência para duas aulas, dividindo os alunos em grupos de interesse e incluindo ainda a opção de uma experiência mais prática, como por exemplo, tentar tocar a batida de bossa nova no violão, explorar os *songbooks*, tocando e cantando canções em grupo.

3.4.2 Aula 12 – Samba de uma nota só

A *Aula 12* é o foco principal deste pequeno bloco e uma das principais aulas do assunto *Bossa Nova*. As aulas referentes à Luiz Gonzaga e Jackson do Pandeiro são exemplos de situações didáticas com caráter analítico em que exploramos as relações entre matéria artística e matéria histórica, ou seja, as canções, os artistas e o contexto sociocultural. Nesta aula, sobre o *Samba de Uma Nota Só* (de Tom Jobim e Newton Mendonça), apresento outro tipo de reflexão. Ela se detém às relações entre letra e melodia nesta canção. Mas não exatamente no sentido usado por Luiz Tatit em sua (já comentada) *semiótica da canção*, pois a análise não se atém à relação entre canto e entoação. Nosso interesse está na descrição metalinguística que o texto faz da sua própria melodia. O objetivo da aula é entender essa relação por meio de uma vivência prática e posterior reflexão. A vivência prática serve também para fazer o contraponto com a aula anterior, dedicada à apreciação e contextualização.

Mas antes de começarmos, gostaria de recheiar este relato com mais uma história de sala de aula. Como podemos observar em muitos dos relatos apresentados, os momentos que precedem as aulas, assim como os momentos de dispersão ao final, são, inúmeras vezes, ricos em situações interessantes. O pedido de empréstimo de livro da aula anterior foi um exemplo de final de aula. No mesmo ano de 2019, antes que a aula começasse, tivemos uma interessante e inesperada mudança de rumo. Para minha surpresa, uma das alunas me procurou individualmente e afirmou que, sensibilizada pela aula anterior, faria uma doação de um LP para o acervo da sala. Ela então me entregou um LP da banda Van Halen, intitulado *Diver Down* (HALEN, 1982). Apesar de não estar relacionado ao tema da aula, fiquei positivamente surpreso e achei que seria delicado comunicar a doação à turma, como agradecimento e valorização do ato da aluna. Além do que, imaginei, este poderia ser um gancho para outras futuras doações, que propiciassem audições coletivas, inclusive, de outros gêneros não abordados no curso. Sugerir, então, que ouvíssemos uma faixa do LP doado.

Botei o “Van Halen” na vitrola, valorizei a performance da banda, falei um pouco sobre a formação clássica das bandas de rock, mas percebi que, paralelamente, uma discussão acalorada se instaurara entre dois alunos. Depois de ouvir a música, perguntei qual era o tema da discussão. Soube então que um deles havia falado ao outro que Van Halen era “rock nutella”, ou seja, um rock pouco autêntico e adocicado, e o outro reagiu indignado. Dei espaço para que o aluno argumentasse. Ele mostrou-se especialista no assunto e, defendendo a banda, falou sobre toda a linhagem do Van Halen no rock’n’ roll. Escutamos atentos à

- São quatro vezes no peito, depois duas vezes na coxa, e depois duas no peito, com a última batida na coxa.

Peço, então que eles reproduzam a sequência exatamente como feito por mim. Após esta etapa, repetimos o exercício percutindo o indicador esquerdo na coxa esquerda e indicador direito na coxa direita. Simultaneamente, cantamos a nota Si (ao percutirmos o indicador esquerdo) e Mi (ao percutirmos o indicador direito). Subitamente, a melodia da canção surge (Figura 55):

Figura 55 – Partitura – Melodia da Parte A do Samba de uma nota só



Fonte: elaboração do autor.

Pergunto, então, a eles, se alguém reconhece aquela melodia. Por estarmos num ambiente com parte dos alunos acostumados a esse repertório, com alguns pais que valorizam esse conhecimento, temos, ainda hoje, um ou outro aluno que a reconhece. É visível a alegria da descoberta deles neste momento. Mas a grande maioria não reconhece, até por que, muitos não conhecem a canção. Apresento, então, a canção, tocando-a ao violão e cantando.

Na sequência da aula, convido um aluno, de preferência alguém que não toque nenhum instrumento, para que execute esta melodia no piano ou teclado, com os dois dedos indicadores sobre as notas si e mi, a exemplo do que fizemos percutindo a coxa. Encorajo-os mostrando que as notas foram previamente sinalizadas por mim, no piano e no teclado, com uma caneta marca-texto.

Canto a letra com a melodia, para que eles se familiarizem. Em seguida, partimos para a prática coletiva desta Parte A. Aos poucos eles vão perdendo a timidez. Alguns alunos vão ao piano e teclado, dobrando a melodia, outros tocam percussão, valendo-se das habilidades já adquiridas, e outros cantam. Quando há envolvimento, usamos as várias oitavas do piano e do teclado, botando dois ou três alunos no mesmo instrumento. Uns vão ensinando aos outros. Eventualmente acrescentamos os violões com as notas Si e Mi, primeira e segunda cordas, tocadas soltas. Há uma sensação de satisfação coletiva. Porém, ao chegarmos à Parte B, nos deparamos com a dificuldade da melodia (Figura 56), *quanta gente existe por aí que fala, fala e não diz nada...*

Figura 56 – Partitura – Melodia da Parte B do Samba de uma nota só



Fonte: elaboração do autor.

A frustração é evidente. Se todos, sem exceção, lograram executar a Parte A, o mesmo não acontece com a Parte B. O flagrante contraste da simplicidade (e facilidade de execução) da primeira parte, em comparação ao discurso prolixo (e de difícil execução) da segunda parte, fica materializado. Toco a melodia da Parte B no violão ou piano, eles se encantam com minha habilidade, com os olhos fixos no instrumento e percebem as subidas e descidas da melodia. Para contornarmos a frustração, a solução está no arranjo. Combinamos assim: na Parte B, eles apenas cantam e tocam percussão, enquanto faço a melodia. Na volta da Parte A, os pianistas voltam a tocar. Com isso, entendemos, na prática, o contraste entre Parte A e Parte B, definimos a forma musical e nos divertimos com a prática coletiva. Ao final, partimos para a análise. Pergunto a eles:

- Agora que já tocamos e cantamos, quem poderia dizer algo sobre a relação que se estabelece entre a letra e a melodia nesta canção?

Uma metodologia, se é que podemos chamar assim, recorrente nas aulas descritas é a transmissão de uma informação nova para os alunos, que qualificará a relação deles com aquele conteúdo, realizada de maneira sucinta, para que possamos manter a alternância de estratégias e o curso não se torne teórico. Este foi o procedimento adotado desde a aula sobre Wilson Baptista e Noel Rosa, passando pelas aulas de Luiz Gonzaga e Jackson do Pandeiro. A ideia de “tradução” dos conteúdos numa linguagem acessível a iniciantes e iniciados também é uma constante. Este caso não é diferente. A novidade é que aqui, a prática e a reflexão estão mais imbricadas e são quase concomitantes. Mas neste caso também temos um arcabouço teórico por trás de minhas intencionalidades. Um texto a ser literalmente traduzido aos alunos. O texto em questão é de autoria do maestro Júlio Medaglia. Foi extraído do livro *O Balanço da Bossa e Outras Bossas* (CAMPOS, 1968), coletânea de textos sobre o assunto realizada por Augusto de Campos. Trata das relações entre letra e melodia nesta canção. Por se tratar de um texto curto, achei por bem trazê-lo na íntegra aqui:

A relação texto-música no *Samba de uma nota só* é semelhante e ainda mais trabalhada. O intérprete diz: “Eis aqui este sambinha feito de uma nota só”,

entoando a frase sobre uma única nota: segue, cantando a mesma nota, mas advertindo:” Outras notas vão entrar, mas a base é uma só”. Entoando de repente uma segunda nota, ele comenta: “Esta outra é consequência do que acabo de dizer”, e, voltando à primeira nota, abre um parêntese estabelecendo uma relação com seu caso de amor (“como eu sou a consequência inevitável de você”). Seguindo para a segunda parte da música e entoando muitas notas em forma de escalas ascendentes e descendentes, observa: “Quanta gente existe por aí que fala tanto e não diz nada...”, e, como que decepcionado dos resultados do excesso de notas (e de amores, conclui-se), volta a cantar a nota inicial, comentando: “E voltei pra minha nota como eu volto pra você. Vou contar com a minha nota como eu gosto de você”. E, como que para encerrar sua “incurião” musical e afetiva, coloca uma frase-fecho, entoando a mesma nota, que soa como um refrão popular ou como “moral da história”, na base do “quem tudo quer nada tem”: “Quem quiser todas as notas (ré, mi fá, sol, lá si, do), sempre fica sem nenhuma. Fique numa nota só”. Termina secamente sem finais, nem maiores “explicações sinfônicas. (MEDAGLIA, 1968, p. 84).

O texto é claríssimo para nós, músicos, que, além do mais, temos intimidade com essa canção. Gostaria de salientar apenas uma imprecisão: a expressão texto-música poderia ser substituída pela expressão texto-melodia.

De qualquer forma, essa aula tem como objetivo torná-lo compreensível a esse grupo heterogêneo de alunos que muitas vezes não têm interiorizado, por exemplo, justamente o conceito de melodia, ou mesmo de forma musical, e tem pouca ou nenhuma intimidade com esta canção.

Voltemos, então, à aula, e à minha pergunta que ficou no ar (a relação entre texto e melodia). Aos poucos, a resposta vai aparecendo. Os alunos vão se encorajando. Com sugestões de um e outro vamos construindo oralmente algo muito parecido com o texto do maestro Júlio Medaglia. A reflexão passa a fazer sentido aos alunos, do ponto de vista construtivista, uma vez que a melodia foi vivenciada na prática por eles. A palavra melodia começa a aparecer na boca de alguns, assim como o contraste entre as Partes A e B. Como fechamento da reflexão, aproveito para ir um pouco além e perguntar:

– E qual a figura de linguagem que diz respeito a uma obra auto-referente?

Sei que este assunto já foi visto na disciplina de Língua Portuguesa, portanto, adiciono este ingrediente interdisciplinar, que, como vimos afirmando, contribui para aproximá-los do pensamento complexo, um dos principais objetivos do ensino médio. Após minha pergunta, em muitas situações, a palavra metalinguagem aparece na boca de alguns alunos. Valorizo o conhecimento deles e peço, então, que expliquem aos seus colegas. Quando necessário, auxilio na lembrança ou aprendizagem do conceito. Quando a conversa ganha ânimo, buscamos alguns exemplos em outras obras artísticas, como filmes, peças de teatro ou mesmo histórias em quadrinhos.

A partir de agora, nosso relato se aproxima do final. Antes de encerrarmos, porém, gostaria de apresentar dois exercícios avaliativos que demonstram o aprendizado dos alunos no que diz respeito à análise da canção *Samba de uma nota só*, para, sinalizar os caminhos do curso até o final do ano e partir para as considerações finais.

3.4.2.1 Avaliando a bossa nova

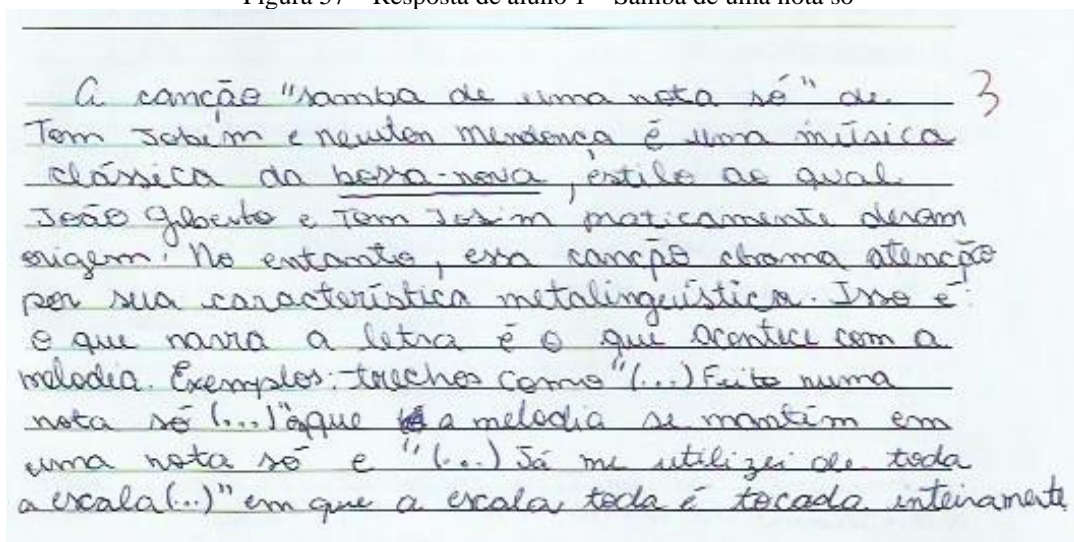
A análise que foi feita oralmente, em conjunto, ao final da *Aula 12*, acaba por se transformar em um exercício escrito, documentado ao longo dos anos. Apresentarei e analisarei, a seguir, dois exemplos realizados em situações de avaliação formal. Abaixo, reproduzo a comanda da questão. O momento da avaliação pressupõe, ainda, a audição da canção. A comanda da questão foi:

A canção “Samba de Uma Nota Só” é um clássico de um estilo que surge a partir de 1958, com o LP “Chega de Saudade”, de João Gilberto. Que gênero ou estilo é este? Ouça com atenção e analise a canção, do ponto de vista da relação entre letra e melodia.

Ao que um aluno respondeu (Figura 57):

A canção “Samba de uma nota só” de Tom Jobim e Newton Mendonça é uma música clássica da Bossa Nova, estilo do qual João Gilberto e Tom Jobim praticamente deram origem. No entanto, essa canção chama atenção por sua característica metalinguística. Isso é: o que narra a letra é o que acontece na melodia. Exemplos: trechos como “(...) Feito numa nota só”, que a melodia se mantém em uma nota só e “(...) Já me utilizei de toda a escala (...)” em que a escala toda é tocada inteiramente.

Figura 57 – Resposta de aluno 1 – Samba de uma nota só



Fonte: acervo do autor.

Podemos observar que a palavra “bossa-nova” aparece, denotando a identificação do gênero musical, não obstante o título da canção aponte para outro gênero, ou seja, o samba.

Esse aluno, portanto, começa a fazer distinções mais apuradas, que diferenciam este “sambinha” dos sambas estudados no ano anterior. Ao dizer que João Gilberto e Tom Jobim “praticamente deram origem” ao gênero, o aluno procura não ser tão taxativo por uma questão de cuidado, mas a afirmação é correta. A “característica metalinguística” é citada e explicada, com o uso correto da palavra “melodia”, outro conceito que estávamos procurando sedimentar. As citações dos trechos, com o uso correto de aspas, ilustram bem o texto. O aluno não cita “Parte A” e “Parte B”, mas isto não estava explicitado na comanda da questão. A palavra “escala” aparece, o que denota que provavelmente o aluno tinha conhecimento musical anterior.

Já outro aluno respondeu (Figura 58):

O gênero que surgiu na década de 1950 e concebido por João Gilberto, Tom Jobim e Vinicius de Moraes é a Bossa Nova. Na canção “Samba de uma nota só”, Tom Jobim faz uma metalinguagem, isto é, a letra retrata a própria ação do “tocar”, bem como se enquadra durante o primeiro e o terceiro trecho, a uma nota só, a uma mesma melodia. Como ele diz (no trecho sublinhado) todas as notas que vão entrar são consequência da primeira, uma vez que a base é uma só, é a mesma. Por fim, é possível perceber que, na segunda estrofe, Tom começa a acrescentar várias notas para enfatizar a passagem: “Quanta gente por aí, que fala fala e não diz nada, ou quase nada”, querendo dizer que às vezes vale mais uma nota só para dizer o que pensa do que se utilizar de todas as escalas para assim, no final das contas, não dizer nada.

Figura 58 – Resposta de aluno 2 – Samba de uma nota só

SAMBA DE UMA NOTA SÓ (Tom Jobim / Newton Mendonça)

<p>1 { Eis aqui este sambinha, Feito numa nota só <u>Outras notas vão entrar.</u> <u>Mas a base é uma só</u> <u>Esta outra é consequência.</u> <u>Do que acabo de dizer</u> Como eu sou a consequência, Inevitável de você</p>	<p>2 { E no final não deu em nada, Não deu em nada</p>
<p>2 { Quanta gente existe por aí, Que fala fala e não diz nada, Ou quase nada Já me utilizei de toda a escala,</p>	<p>3 { E voltei pra minha nota, Como eu volto pra você Vou contar com a minha nota, Como eu gosto de você E quem quer todas as notas, Ré, mi, fá, sol, lá, si, dó Fica sempre sem nenhuma, fique numa nota só</p>

3!

O gênero que surgiu na década de 1950 e concebido por João Gilberto, Tom Jobim e Vinicius de Moraes é a Bossa Nova. OK PERFEITO

Na canção "Samba de uma nota só", Tom Jobim faz uma metalinguagem, isto é, a letra retrata a própria ação do "tocar", bem como se enquadra, durante o 1º e 3º trecho, a uma nota só, a uma mesma melodia. Como ele mesmo diz (no trecho sublinhado) todas as notas que vão entrar são consequência da primeira, uma vez que a base é uma só, é a mesma.

Por fim, é possível perceber que na segunda estrofe, Tom começa a acrescentar várias notas para enfatizar a passagem: "Quanta gente por aí; que fala fala e não diz nada; ou quase nada," quando dizer que às vezes vale mais uma nota só para se dizer o que pensa do que se utilizar de todas as escalas para assim, no final das contas, não se dizer nada.

Fonte: acervo do autor.

Neste exemplo, a identificação do gênero também aparece, além do nome de Vinicius de Moraes, não citado na questão. A audição da canção *Chega de Saudade* e a anotação feita por mim na lousa, do trio João Gilberto/Tom Jobim/Vinicius de Moraes como protagonistas do movimento, foi absorvida pelo aluno. A metalinguagem também é identificada e explicada corretamente. A palavra "melodia" demora a aparecer, substituída por "ação de tocar", só aparecendo posteriormente. As Partes A e B são substituídas por trechos 1, 2 e 3. O aluno percebe os contrastes, mas ainda não usa a terminologia correta. Os grifos do aluno na letra da canção denotam que ele está ciente e quer enfatizar os trechos aos quais se refere. A palavra "escala" (que dificilmente aparece para os não músicos) é substituída por "várias notas". Como não estamos num curso de teoria e análise, considero a resposta bastante satisfatória. É evidente no texto a presença de análise, autoria e a evolução do pensamento musical,

considerando neste caso, um aluno que tem afinidade, é um bom ouvinte e praticante em sala de aula, mas não tem estudo musical formal.

As respostas denotam ainda a seriedade com que os alunos encaram o processo e a tentativa de usar uma linguagem adequada a uma situação formal. É evidente que eles buscam construir uma argumentação fundamentada, a exemplo do que apareceu nas respostas sobre Jackson do Pandeiro, na seção anterior. Como vimos, o conceito de melodia, que muitas vezes, no senso comum, se confunde com o conceito de ritmo, começa a ser sedimentado. A dimensão metalinguística da obra (a letra descreve a melodia) também é assimilada. O contraste entre as melodias facilita a compreensão das Partes A e B da canção, mas nem sempre aparece explicitado no exercício. Talvez uma outra formulação da comanda pudesse contemplar este aspecto.

Estas são respostas que eu considero muito boas. Há outras, menos completas e não tão precisas do ponto de vista da abordagem musical e mesmo da construção do texto formal, mas a média das respostas me faz crer que o conteúdo é bem assimilado pelos alunos. O desafio de pensar música, levando em consideração questões e conceitos estéticos e musicais, relações entre texto e melodia e contexto sociocultural é atingido. Os alunos estão preparados para mergulhos conceituais mais aprofundados.

3.4.3 Apontando novos caminhos – a sequência do curso

Na sequência do ano, como explicado aos alunos na *Aula 1* deste capítulo, após explorarmos vivencialmente o repertório da bossa nova, teremos um bloco de aulas com caráter informativo que envolvem o repertório da Era dos Festivais (Tropicália, Canção de Protesto e Jovem Guarda) e suas relações com o contexto social e político nacional e internacional (ditadura civil-militar, movimento *hippie*, contracultura, capitalismo e socialismo). Esses assuntos conversam com conteúdos discutidos pelos alunos nas disciplinas da área de Humanas. Além disso, eles agora parecem mais prontos, pelo que apresentaram até aqui, para discussões estéticas e relativas à função da Arte, que aparecem nos embates entre tropicalistas e integrantes do grupo que ficou conhecido como adepto da canção de protesto. Essas discussões serão realizadas em aula e formalizadas em avaliações. Dessa forma, como afirmado no relato de construção do curso, mantemos o diálogo com o programa curricular e os objetivos de cada série, uma vez que, na concepção da escola, a segunda série é marcada pelo aprofundamento teórico e pela sedimentação do pensamento complexo. Paralelamente, o mergulho na cultura popular, integradora das séries e da comunidade, será feito na festa junina.

A partir do fim de agosto, temos uma nova mudança de estratégia e o curso se torna mais experimental e vivencial, com montagens de apresentações com repertórios livres, que incluem estilos nacionais e internacionais da preferência deles, além de rodas de interesse em sala, com temas escolhidos pelos alunos. No final de setembro, temos ainda o Festivera, uma outra montagem de espetáculo interdisciplinar, em parceria com a Dança e as Artes Visuais, com alunos voluntários. No último dia de aula, temos a Mostra de Música. Estes eventos foram descritos e documentados em foto e vídeo no relato dos marcos artísticos coletivos, no primeiro capítulo. Muitos alunos das turmas de 2018 e 2019 estiveram engajados neste processos.

Para os alunos da segunda série, a Mostra de Música do fim de ano encerra oficialmente o curso de música do ensino médio da Escola Vera Cruz. Como foi dito no relato de construção do curso, não temos a música enquanto disciplina na terceira série. Este é o momento em que me despeço das turmas como um todo. Na terceira série mantereí contato pontual com alunos que estiverem engajados nos eventos coletivos. Estes marcos coletivos, fundamentais em nossa cultura escolar, trazem grande parceria, afeto, autoria e envolvimento dos alunos e contribuem para a legitimação do espaço das artes na cultura da escola. Dito isso, podemos partir, então, para nossas considerações finais.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É chegada a hora de refletir sobre o percurso realizado na dissertação. Paralelamente a isso, enquanto faço minhas considerações finais, a vida escolar prossegue. Como dito na introdução dessa dissertação, muita coisa “nos passou, nos aconteceu” e, continuará nos acontecendo. Felizmente, este processo é contínuo.

Nestes dias, a despeito do isolamento social imposto pela pandemia do corona-vírus, um grupo de 70 alunos das três séries do ensino médio, capitaneados pela disciplina de dança com voluntários de música e artes visuais, se reúne freneticamente, virtual e semi-presencialmente, para a realização do Festivera, espetáculo multi-artístico já citado que, pela primeira vez, não será presencial. Em virtude do isolamento, o produto final do trabalho será um filme. Alunos concebendo, realizando e filmando coreografias, compondo, escolhendo ou editando trilhas sonoras, editando vídeos, dançando em casa ou em pequenos agrupamentos, distantes uns dos outros, de máscaras, e trocando materiais *online* para que possamos criar “conexões” (sim, este é o nome que foi dado ao espetáculo) que nos ajudem a viver este difícil momento da humanidade. Isolamento, solidão, saudades, memórias, corpos separados são alguns dos temas abordados. Ao longo deste ano atípico, realizamos ainda, virtualmente, uma festa junina e dois saraus literários, musicais e teatrais. A comunidade escolar e a coordenação da escola são unânimes em salientar a importância destas situações didáticas e artísticas no enfrentamento de uma das principais dificuldades deste período: a manutenção do vínculo. A Arte continua pulsando, conectando, catalisando, aproximando e, mais do que isso, sendo uma das principais estratégias da escola para dar sentido pedagógico e coletivo ao nosso fazer educacional em meio ao imponderável e à adversidade.

Em outra ponta, como cantor e compositor, tenho, por agora, a estreia de um show virtual encomendado por uma organização não governamental estadunidense. A pandemia impossibilitou a minha ida aos Estados Unidos, onde faria minha quarta turnê, tocando e dando aulas por quarenta dias em escolas, teatros, faculdades e bibliotecas e levando a música brasileira para pequenas cidades nos rincões do *Midwest* estadunidense, a convite do Arts Midwest World Fest, importante festival que reúne arte e cultura na região desde 2003. A Arte e a canção brasileira, mais uma vez, continuam pulsando, conectando e dando sentido à minha vida de artista e de professor neste estranho cenário.

O papel, a importância e a presença da música, enquanto Arte, dentro dos programas curriculares formais de ensino médio nas escolas, foram objetos de análise deste trabalho, abordados principalmente no primeiro capítulo. O impulso original que me trouxe de volta à universidade foi a necessidade de compartilhar uma experiência de educação musical de

dezenove anos, a qual eu e a maioria das pessoas com quem convivo, na comunidade escolar e fora dela, consideramos relevante e original. A estratégia escolhida para a dissertação foi a de uma narrativa reflexiva, em primeira pessoa e na forma de diários de aula comentados, realizada principalmente nos segundo e terceiro capítulos. Esta estratégia dialoga com o conceito de auto etnografia. A visão panorâmica adotada resultou num trabalho extenso. Considero que esta foi uma decisão acertada no sentido de proporcionar ao leitor um mergulho profundo em nosso dia a dia de sala de aula. Acredito, dessa forma, ter tornado palpável a experiência de um curso de música adequado ao ensino médio, dentro da grade curricular, levando em consideração a faixa etária e em diálogo com a instituição, a comunidade e as outras disciplinas do currículo.

A importância do professor especialista, que trabalha sintonizado com a equipe pedagógica, também fica valorizada no relato, do ponto de vista da construção do programa curricular. Ela garante a presença da música (que, como vimos no primeiro capítulo, é um conteúdo curricular obrigatório do ensino médio) e diminui as ambiguidades presentes nas leis vigentes, apontadas por mim e corroboradas por Margarete Arroyo e Maura Penna. A transversalidade possibilitada pelo conteúdo abordado aparece nas diversas pontes interdisciplinares exemplificadas e sugeridas ao longo do texto, mostrando um vasto campo de possibilidades de interação entre a música e as outras disciplinas do currículo. Além disso, sabemos que os professores, para os adolescentes, são referências importantes. Sua presença e convívio contribuem para que os alunos criem um universo de possibilidades de vida adulta, de profissões e de modos de vida complementares àquelas trazidas do ambiente familiar. A escola deve ser um lugar de pluralidade. A presença de um músico no corpo docente cumpre este papel. Tenho certeza que, como músico-professor, contribuí direta e indiretamente na escolha profissional de muitos jovens. Citei, no relato de construção do curso, apenas alguns casos como exemplo. Além dos músicos, profissionais e amadores, temos ainda dançarinos, atores, produtores e artistas plásticos, entre outros. Este também é um dos papéis do professor de ensino médio.

Ainda no relato de construção do curso, assumo a clara intencionalidade de “falar do Brasil”. A escolha da canção brasileira do século vinte como principal substrato do curso é justificada, então, do ponto de vista político-pedagógico, pelo papel fundamental que este tipo específico de música tem como elemento estruturante de nossa brasilidade. Neste sentido, a “defesa” da canção brasileira realizada no primeiro capítulo foi uma importante reflexão que me permitiu falar de assuntos que me são caros. Nesta perspectiva, a busca de criar “nossa própria metodologia de ensinar música”, como afirma Ivan Vilela, passaria obrigatoriamente

pela canção e sua história. Parafrazeando Sérgio Molina: se, afinal, estudamos Machado de Assis, por que não estudarmos Luiz Gonzaga? Os alunos parecem entender e valorizar esta relação. Percebem esta intencionalidade, valorizam o conteúdo abordado e afirmam que conhecer os contextos socioculturais e as histórias sobre as canções, dá sentido, ou, no dizer deles, “embrasa” o conteúdo. Afastamos assim, o risco de um aprendizado com caráter técnico, porém alienado das questões sociais, como pode ocorrer em contextos mais tradicionais e acadêmicos de ensino de arte. A sensibilização e a valorização da cultura e da realidade brasileiras, materializada inclusive nos instrumentos da sala de música e na presença dos mestres convidados, tem intencionalidade explícita de corroborar a contribuição das diversas etnias e classes sociais na construção de nossa identidade cultural. Esses objetivos estão, ainda, em sintonia com o trabalho realizado pelas outras disciplinas do currículo. Esse conjunto de intenções, vivências sensível-cognitivas, artísticas e educacionais forma alunos que, em sua vida adulta e profissional, nos mais diversos campos de atuação, têm se mostrado comprometidos com essas questões, tanto do ponto de vista da fruição artística, como da empatia com as diversas realidades brasileiras.

A escolha da canção, tem ainda, como revelado no texto, algum grau de subjetividade que se relaciona com minha história de vida. Minha paixão pelo tema vem de uma história familiar, herança de uma cultura que, no meu caso, apesar de remontar à tradição oral trazida por minha mãe, não foi transmitida num ambiente bucólico, mas, em grande parte, nas viagens de carro em família. O artista docente, outro conceito trazido ao longo da dissertação, aparece aqui, na figura de um professor que busca trabalhar, em aula, em consonância com sua subjetividade e seu fazer artístico, já que me defino também como cantor e compositor.

Como crítica ao conteúdo, os mesmos alunos apontam o desejo de maior diversidade de repertório (*Aula 10* do capítulo 2). A possibilidade de trabalhar outros universos e estilos musicais surge, então, nos eventos artísticos paralelos como a Mostra de Música, o Festivera e a Festa Junina (marcos coletivos do ano) e ainda nos diálogos com o universo musical contemporâneo dos alunos. Nesta interlocução comparamos, por exemplo, funk carioca com marchinha de carnaval (*Aula 3* do capítulo 2) ou ainda, as canções de Noel Rosa e Wilson Baptista com as *diss tracks* (*Aulas 11 e 12* do capítulo 2). À crítica apontada pelos alunos, soma-se a minha autocrítica, ou seja, o dilema de centrar o curso em um tipo específico de música, a canção, deixando em segundo plano outras formas de manifestação artístico-musicais. A falta de um maior espaço criativo também aparece como autocrítica e é parcialmente solucionada nos projetos de segundo semestre das duas séries, que não foram descritos detalhadamente. Outro espaço em que busco conciliar o repertório estudado à

criatividade e autoria é no trabalho de arranjos coletivos. Esta solução foi apresentada e documentada e vem ganhando importância no curso, como apontado nas *Aulas 13 a 17* do segundo capítulo. Outra dificuldade apontada é a carga horária, de sessenta e cinco minutos semanais, que necessariamente nos obriga a fazer escolhas, recortes de conteúdo.

Ao longo da descrição das aulas foi possível estabelecer, também, importantes diálogos entre as práticas didáticas adotadas e as diretrizes educacionais presentes em documentos oficiais como os PCN e a nova BNCC. Nas diversas situações educacionais, aparecem o pensamento complexo, a interdisciplinaridade, o tratamento contextualizado dos conteúdos, o diálogo com os saberes dos alunos, o protagonismo, a expressão, a criação, a técnica, o rigor, a contextualização histórica e sociocultural, a reflexão, a problematização, a cultura popular, a formalização do conhecimento e ainda questões relacionadas à negritude. Essas situações são proporcionadas por um leque de estratégias, que, no final, aparecem como uma marca, uma metodologia do curso. Esta foi uma das descobertas do processo de escrita da dissertação.

O relato trouxe para a consciência a diversidade e a alternância de abordagens adotadas aula a aula, quase que sistematicamente. O caráter polissêmico da canção é um facilitador desta estratégia, que busca um balanço entre reflexão, prática, ludicidade, contextualização, participação, criação e interação. Este procedimento é justificado pela necessidade de dialogar com os diferentes perfis de alunos e mantê-los todos vinculados ao curso, numa tentativa de, ao mesmo tempo, acolher os alunos mais distantes do universo musical e dar espaço aos que têm maior afinidade com a música e com os conteúdos abordados. Felizmente, a escola tem um público heterogêneo. O curso não é feito apenas para os alunos artistas, até porque é oferecido a todos os alunos. Parafraseando Teca Alencar de Brito e Koellreuter, ele deve contribuir para a formação integral do ser humano e ser voltado para iniciantes e iniciados.

“A aula funciona para todos”. Esta é uma das impressões documentadas por mim nos depoimentos dos alunos. Alunos com perfil mais conservador, ou menos vinculado às artes, respeitam e aproveitam o curso, exercitam a prática de canto e de percussão em grupo, criam, se expressam e muitas vezes descobrem ou desvelam sua musicalidade, e, acima de tudo, aprendem a valorizar o fazer artístico, melhorando suas qualidades de apreciação musical e de fruição dos objetos artísticos. “Aprender a decifrar a música” é outra frase extraída dos depoimentos deles. A seriedade e o comprometimento dos alunos, materializado nos depoimentos e na qualidade dos trabalhos realizados, indicam que o curso tem um sentido educativo significativo para a comunidade. A cultura escolar, sedimentada ao longo destes

anos por meio de um projeto consistente e duradouro de ensino das artes, levado com seriedade e vínculo tanto pelos educadores da área artística quanto pela coordenação, garante o lugar deste conhecimento no programa curricular. Em virtude desta consistência e longevidade, o aluno que entra no ensino médio da Escola Vera Cruz, assim como os pais, a comunidade e os próprios colegas professores de outras áreas, acham natural e importante a presença da disciplina no currículo. Esta dimensão histórica do trabalho é materializada ao leitor no primeiro capítulo, na seção que se refere à construção do curso ao longo destes anos.

Por outro lado, a pluralidade já citada, característica do curso, trouxe uma dificuldade no que diz respeito, agora, não ao curso, mas à dissertação. Ao buscar referenciais teóricos que pudessem nortear a narrativa e dialogar com minha prática de sala de aula, me deparei com um leque muito grande de opções para as quais eu deveria achar uma justa medida de aprofundamento. Deveria eu mergulhar nas questões educacionais gerais, presentes nos documentos oficiais, ou nas pedagogias musicais contemporâneas, que valorizam especialmente a criação e a experimentação? Abordar a fundo a prática vocal e/ou de percussão, ou me ater às questões históricas e socioculturais? Também aqui, como pesquisador, busquei o mesmo balanço que busco nas aulas, alternando as abordagens, ora para perspectivas mais ligadas à pedagogia e ao ensino médio, ora à contextualização sociocultural dos conteúdos abordados ou ainda aos aspectos ligados ao universo da linguagem musical propriamente dita.

Outro recurso recorrente nas aulas descritas é a transmissão de uma informação nova, que qualificará a relação dos alunos com aquele conteúdo, realizada de maneira sucinta, para que possamos manter a alternância de estratégias e o curso não se torne teórico. A ideia de “tradução” dos conteúdos numa linguagem acessível a iniciantes e iniciados também sempre esteve presente e se relaciona com esta estratégia didática. “Traduzir” a partitura e o ritmo do samba e do forró nas partituras *Drops*, “traduzir” uma questão sociocultural ligada à malandragem, por meio das canções de Noel Rosa e Wilson Baptista, “traduzir” a biografia e a obra de Luiz Gonzaga ou Jackson do Pandeiro em uma única aula, “traduzir” o texto de Julio Medaglia sobre o *Samba de uma nota só* por meio de uma vivência prática, são exemplos deste procedimento. O papel do professor como facilitador de pontes entre o passado e o presente é recorrente. O aprendizado se dá na intersecção destes conteúdos com os saberes dos alunos, uma troca que cria diálogo e conseqüentemente, vínculo.

Em outro depoimento de aluno, uma frase que chamou minha atenção e me deixou bastante satisfeito por desvelar minhas intencionalidades e a relação que quis estabelecer com a oralidade, foi a de que “a teoria parecia uma conversa”. Em retrospectiva feita agora

percebo que não só no curso, mas também na dissertação, acabei por explorar esta perspectiva de alinhar narrativa e reflexão, “conversa” e “teoria”. Do ponto de vista da escrita, esta costura não foi uma tarefa fácil, principalmente para alguém que está se familiarizando com a escrita acadêmica. Ainda assim, acho que este é o caminho onde me sinto mais confortável.

A profunda reflexão proporcionada pelo processo de dissertação rendeu ganhos ao curso. Questionei minhas escolhas, venho experimentando novas práticas e, ao mesmo tempo, pude não só mostrar, mas também fazer um balanço e avaliar com algum distanciamento todo o processo vivido ao longo destes anos. Por vezes, questiono a escolha da canção como eixo central do curso, em detrimento de expressões da música enquanto linguagem abstrata. Mas o que ficou claro é que este processo, mais do que erros ou acertos, demonstrou ter escolhas e intencionalidades claras.

Nas novas experiências de aula deste ano atípico, onde tivemos poucas possibilidades de prática coletiva de música, percebo que a criação de coletâneas autorais e a fruição coletiva, com audições comentadas de gêneros musicais trazidos por eles, é um caminho que pode ser melhor explorado, gera interesse e aprendizado nos grupos. Tenho o desejo de experimentar, também, mergulhos criativos com composições coletivas. No campo das novas experiências, exploramos também programa de edição de áudio, com resultados promissores na linha de criação de *podcasts* ou mixagens que resultem em colagens musicais autorais.

Retomo aqui a primeira frase de nossa introdução: há muitos caminhos para a educação musical. Para além de defender minhas escolhas político-pedagógicas, acredito que a narrativa reflexiva apresentada fundamentou e trouxe concretude para a discussão sobre o papel e a importância da música nessa fase da escolaridade. Ela traz, ainda, exemplos, vivências e possibilidades que podem encorajar colegas e instituições a incluírem esse saber de maneira consistente em seus programas curriculares, com a presença de professores especialistas. Acredito, assim, que o sentido político da dissertação, ou seja, a valorização deste conhecimento e a necessidade de praticá-lo nos currículos escolares tenha sido alcançado e ganhado, ainda, um caráter de resistência na atual conjuntura política, onde é patente a negação da importância das Artes por parte de autoridades.

REFERÊNCIAS

A LETRA de Feitiço da Vila é racista?. [S. l.: s. n.], 9 de junho de 2008. 1 vídeo (5 min). Publicado pelo canal obraprogreso. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JITbSJWLJJE>. Acesso em: 25 jul. 2020.

ABRIL CULTURAL. **Coleção Bravo!** 50 anos de Bossa Nova. São Paulo: Abril Cultura, 1999.

ABRIL CULTURAL. **Nova História da Música Popular Brasileira.** Coleção. Inclui encarte com textos e LP de 10 polegadas 33rpm. São Paulo: Abril Cultural, 1976.

ALZUGUIR, Rodrigo. **Wilson Baptista: o samba foi sua glória!** Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2013.

AMATO, Rita de Cássia Fucci. Breve retrospectiva histórica e desafios do ensino de música na educação básica brasileira. **OPUS**, [s.l.] v. 12, p. 144-168, dez 2006. ISSN 1517-7017. Disponível em: <https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/319>. Acesso em: 29 nov. 2020.

ANDRADE, Oswald de. Manifesto Antropófago. Em Piratininga Ano 374 da Deglutição do Bispo Sardinha. **Revista de Antropofagia**, v. 1, n. 1, 1928.

ARROYO, Margarete. Música na educação básica: situações e reações nesta fase pós-LDBEN/96. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 10., 29-34, mar. 2004.

AULETE, Caldas. **Aulete Digital** – Dicionário contemporâneo da língua portuguesa: Dicionário Caldas Aulete vs digital, disponível em: <http://www.aulete.com.br/>. Acesso em 15 de junho de 2020.

BAPTISTA, Wilson, AUGUSTO, Germano. **Inimigo do batente.** Intérprete: Dircinha Batista. Brasil: Odeon, 1940.

BAPTISTA, Wilson. **Frankenstein da Vila.** 1936.

BAPTISTA, Wilson. **Lenço no pescoço.** Intérprete: Sylvio Caldas. Brasil: RCA VICTOR, 1933.

BAPTISTA, Wilson. **Mocinho da Vila.** 1933.

BAPTISTA, Wilson; BAPTISTA, José. **Meu mundo é hoje.** Intérprete: Jorge Veiga. Brasil: CP Mocambo CD. 312-1A. 1965.

BARBOSA, Adoniran. **Trem das onze.** Intérprete: Demônios da Garoa. Brasil: Chantecler, 1964.

BARROSO, Ary. Camisa amarela. Intérprete: Célia. *In: História da Música Popular Brasileira* – Grandes Compositores. Brasil: Abril Cultural, 1982.

BEN, Jorge. Bom dia, boa tarde, boa noite amor. *In: A Banda do Zé Pretinho.* Brasil: Som Livre. 1978. LP

BERGAMINI, Fábio; SANTANA, Chico. **Bateria: básico 1.** [Livro didático do Projeto Guri]. Associação Amigos do Projeto Guri, 2011. 212p.

BLANCO, Mercedes. ¿Autobiografía o autoetnografía?. **Desacatos**, n. 38, p. 169-178, 2012. Disponível em: <http://desacatos.ciesas.edu.mx/index.php/Desacatos/article/view/278>>

BONDÍA, Jorge Larrosa . Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan./fev./mar./abr., 2002.

BRASIL, MEC, **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**, versão aprovada pelo CNE, novembro de 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio.** Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. Decreto-Lei n. 4.244 de 09 de abril de 1942.

BRASIL. Decreto nº 19.890 de 18 de Abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário.

BRASIL. Lei Nº 11.769 de Agosto de 2008. Altera a Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica.

BRASIL. Lei Nº 13415 de 16 de fevereiro de 2017.

BRASIL. Lei Nº 4024 de 20 de Dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Lei Nº 5692 de 11 de Agosto de 1971. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Fixa diretrizes e bases para o 1º e 2º graus, e dá outras providências

BRASIL. Lei Nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Medida Provisória Nº 746 de dezembro de 2016. Altera a Lei Nº 9394 de 1996.

BRASIL. Ministério de Educação/Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte.** Rio de Janeiro, 2000.

BRITO, Teca Alencar de. Ferramentas com brinquedos: a caixa de música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v-24, 89-93, set 2010.

BRITO, Teca Alencar de. **Koellreutter Educador: o humano como objetivo da educação musical.** São Paulo: Peirópolis, 2001.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na Educação Infantil: propostas para a formação integral da criança.** São Paulo: Peirópolis, 2003.

BUARQUE, Chico. **Chico Buarque de Holanda.** Brasil: RGE, 1966. LP.

- BUARQUE, Chico. **Sinal Fechado**. Brasil: Philips, 1974. LP.
- CALADO, Carlos. **Tropicália: A história de uma revolução musical**. São Paulo: Ed 34, 1997.
- CAMPBELL, Joseph. **O Herói de Mil Faces**. São Paulo: Cultrix, 1992.
- CAMPOS, Augusto de. **Balanço da Bossa e outras bossas: antologia crítica da música popular brasileira**. São Paulo: Perspectiva, 1968.
- CASTELLO, José, org. Livro de letras São Paulo, Companhia das Letras, 1991.
- CASTILHO, Almira; GORDURINHA. Chiclete com Banana. Intérprete: Jackson do Pandeiro. *In: Jackson do Pandeiro*. Brasil: Columbia, 1959. LP, faixa 10.
- CASTRO, Jadir de; BITTENCOURT, Luiz. Samba do Ziriguidum. Intérprete: Jackson do Pandeiro. *In: ...É Batucada!* Brasil: Philips, 1962. LP, faixa 1.
- CASTRO, Ruy. **A onda que se ergue no mar: novíssimos mergulhos na bossa nova**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- CASTRO, Ruy. **Chega de saudade: a história e as histórias da Bossa Nova**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CASTRO, Ruy. **Rio Bossa Nova: um roteiro lítero-musical**. São Paulo: Casa da Palavra, 2006.
- CAVALCANTE, Alventino; VALE, João do; VIANA, Ayres). Canto da Ema. Intérprete: Jackson do Pandeiro. *In: Jackson do Pandeiro: Sua Majestade o Rei do Ritmo*. Rio de Janeiro: Copacabana, 1960. LP, faixa 3.
- CAVALCANTI (Rosil). **Sebastiana**. Intérprete: Jackson do Pandeiro. Rio de Janeiro: Copacabana, 1953. Compacto.
- CAYMMI, Dorival. Maracangalha. *In: Eu vou p'ra Maracangalha*. Brasil: Odeon: 1957.
- CHEDIAK, Almir. **Bossa Nova**. Rio de Janeiro: Lumiar, 1989.
- CHEDIAK, Almir. **Songbook Tom Jobim** (vol. 1). Rio de Janeiro: Lumiar, 1990.
- CHEDIAK, Almir. **Songbook Tom Jobim** (vol. 2). Rio de Janeiro: Lumiar, 1990.
- CHEDIAK, Almir. **Songbook Tom Jobim** (vol. 3). Rio de Janeiro: Lumiar, 1990
- CHEDIAK, Almir. **Noel Rosa Songbook**. Rio de Janeiro: Lumiar, 1991.
- CHEDIAK, Almir. **Vinicius de Moraes**. Rio de Janeiro: Lumiar, 1993.
- CIDINHO, Mc; DOCA, Mc. Rap da Felicidade. *In: Rap Brasil*. Brazil: Som Livre, 1995.
- DANTAS, André. Malandro que é malandro. **Morpheus** - Revista Eletrônica em Ciências Humanas, Ano 02, número 03, 2003.
- DELALANDE, François. **La música es un juego de niños**. Buenos Aires: Ricordi, 1995.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do Sentido**. São Paulo: Perspectiva, 1998 [1969].

DREYFUS, Dominique. **Vida do Viajante**: a saga de Luiz Gonzaga. São Paulo: Ed. 34, 1996.

DUARTE, Claudia Santos. Cultura popular: A identidade nacional na canção Jack Soul Brasileiro. *In*: Encontro Nacional de Língua e Literatura, 5., 2013. Universidade Feevale. 2013. **Anais...** 2013. Disponível em: <https://www.feevale.br/Comum/midias/6e759292-55a6-42a5-b17f-067a29f38233/CULTURA%20POPULAR%20-%20A%20IDENTIDADE%20NACIONAL%20NA%20CAN%20C3%87%20C3%83O%20JACK%20SOUL%20BRASILEIRO.pdf> Acesso em: 17 jul. 2020.

EMICIDA x Cajú e Castanha - Quem ganha esta batalha? 6 de março de 2012. 1 vídeo (2min). Publicado pelo canal Zoom. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=1-EKWhppafw&list=RD1-EKWhppafw&start_radio=1&t=126. Acesso em 21 set. 2020.

FARIAS, Vital. **Ai que saudade d'ocê**. *In*: Sagas Brasileiras. Brasil: Polygram, 1982. LP. Faixa A4.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios**: um ensaio sobre música e educação. São Paulo: Ed. Unesp, 2005.

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

FRIGERI, Aglaê Machado. **Jack Soul Brasileiro** – Uma Canção Bilíngüe. *In*: CONGRESSO DA ANPPOM, 19., Curitiba, Agosto de 2009 – De Artes, UFPR. **Anais...** 2009. Disponível em: http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2009/XIV_Etnomusicologia.pdf. Acesso em: 17 jul. 2020.

GETZ, Stan; GILBERTO, João. **Getz/Gilberto**. Brasil: Odeon, 1964. LP.

GIL Gilberto. **Kaya N'Gan Daya**. Warner Music, 2002. CD.

GIL, Gilberto. Aquele Abraço. *In*: **Gilberto Gil**. Salvador: Philips, 1969. LP.

GIL, Gilberto. Domingo no parque. *In*: **Gilberto Gil**. Brasil: Philips, 1968. LP.

GIL, Gilberto. **Todas as letras**: incluindo letras comentadas pelo compositor Carlos Rennó. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

GILBERTO, João. Chega de Saudade. Odeon, 1959. LP.

GLOBOPLAY. **Programa Altas Horas**. Exibição 17/08/2019. Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/7852069/>. Acesso em 15/09/2020.

GONZAGA – De Pai pra filho. Direção: Breno Silveira. 120min. Globo Filmes: 2012.

GONZAGA, Chiquinha. **Ó Abre Alas**. 1899.

GONZAGA, Luiz. **Ao Vivo** – Volta pra curtir. BMG; Ariola; RCA Victor. 2001. Gravado ao vivo no Teatro Tereza Rachel, em 1972.

GONZAGA, Luiz; DANTAS, Zé. **Riacho do Navio**. Rio de Janeiro: RCA/BMG, 1959. LP. Faixa 8. Coletânea. Gravação original de 1955.

GONZAGA, Luiz; DANTAS, Zé. **Xote das Meninas**. Rio de Janeiro: RCA Victor, 1953.

GONZAGA, Luiz; TEIXEIRA, Humberto. **Asa Branca**. Rio de Janeiro: RCA Victor, 1947.

GONZAGA, Luiz; TEIXEIRA, Humberto. **Baião**. Rio de Janeiro: RCA Victor 1946.

GONZAGA, Luiz; TEIXEIRA, Humberto. **Respeita Januário**. Rio de Janeiro: RCA Victor, 1950.

GOUVEIA, Evaldo; AMORIM, Jair. O Mundo melhor de Pixinguinha. Intérprete: G.R.E.S. Portela. *In: Sambas de enredo das escolas de samba do grupo 1*. Brasil: Top Tape, 1973. Faixa 1.

GRANJA, Carlos Eduardo de Souza Campos. **Musicalizando a escola: música, conhecimento e educação**. São Paulo: Escrituras Editora, 2006.

GUIMARÃES, Denise Adôrno de Britto. **Canção brasileira: visões da mídia especializada sobre a identidade nacional**. 2013, Dissertação (Mestrado em Comunicação) – UnB, Brasília.

HALEN, Van. **Diver Down**. USA: Warner Bros. Records, 1982.

HOLANDA, Chico Buarque de. Cotidiano. *In: Caetano e Chico* – Juntos e ao vivo. Brasil: Philips: 1972. LP, faixa B1b.

HOLANDA, Chico Buarque de. Homenagem ao malandro. *In: Chico Buarque*. Brasil: Polygram; Philips, 1978. Faixa A5.

JACKSON, Michael. Beat it. *In: Thriller*. USA: Epic, 1982, LP.

JACKSON, Michael. **Thriller**. USA: Epic, 1982, LP.

JAGUARIBE, Isabel. **Paulinho da Viola** – Meu tempo é hoje. Brasil: 2003.

JOBIM, Helena. Antonio Carlos Jobim: Um Homem Iluminado. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.

JOBIM, Tom; MENDONÇA, Newton. Samba de uma nota só. Intérprete: João Gilberto. *In: Odeon Italy*, 1962. 7ª faixa 1.

JOBIM, Tom; MORAES, Vinicius de. Chega de Saudade. Intérprete: João Gilberto. *In: Chega de Saudade*. Brasil: Odeon, 1959. LP, Faixa 1.

JORDÃO, Gisele et al. **Música na escola**. São Paulo: Alluci e Associados/Ministério da Cultura, 2012.

LAPICCIRELLA, Roberto. **Antologia musical popular brasileira: as marchinhas de carnaval**. São Paulo: Musa Editora, 1996.

LARA, Dona Ivone. Alguém me avisou. *In: Sorriso negro*. Brasil: Atlantic, 1981. LP, faixa A3.

LARA, Dona Ivone. Se o caminho é meu. *In: Ivone Lara*. Brasil: Som Livre, 1985. LP, faixa A1.

LARA, Dona Ivone; CARVALHO, Délcio de. **Sonho meu**. Intérprete: Maria Bethania e Gal Costa. *In: Álubi*. Brasil: Philips, 1978. LP, Faixa B2.

LENINE. Jack soul brasileiro. *In: Na Pressão*. Brasil: BMG Brasil Ltda, 1999. CD, faixa 1.

MACHADO, Guilherme. Luiz Gonzaga Nordestino. **Seminário Cariri Cangaco**. Novembro de 2011. Disponível em: <http://cariricangaco.blogspot.com/2011/11/luiz-gonzaga-nordestino-porguilherme.html>. Acesso em: 5 nov. 2020.

MARCHA MUNDIAL DAS MULHERES. *In: Blog da Marcha Mundial das Mulheres*. 26 de Março de 2009. Disponível em: <https://marchamulheres.wordpress.com/2009/03/26/letras-de-musica/>

MARLEY, Bob; WAYLERS, The. **Three Little Birds**. Tuff Gong, 1977.

MARQUES, Isabel; BRAZIL, Fábio. **Arte em questões**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2014.

MELLO, Zuza Homem de. **A Era dos Festivais: uma parábola**. São Paulo: Ed. 34, 2003.

MILANI, Vanessa Pironato. A Coleção História da Música Brasileira sob o prisma da indústria fonográfica. *In: CONGRESSO DE HISTÓRIA DE ITAJAÍ, 4.*, Itajaí, 2014. **Anais...** Disponível em: [http://www.congressohistoriajatai.org/anais2014/Link%20\(264\).pdf](http://www.congressohistoriajatai.org/anais2014/Link%20(264).pdf)

MORAES, Vinicius; POWELL, Baden. **Samba da Benção**. Elenco. Brasil. 1967. Vinil 7", 33½ RPM.

MOREIRA, Moraes; NILO, Fausto. Chão da Praça (Olhos Negros). *In: Lá vem o Brasil descendo a ladeira*. Som Livre. Brasil. 1979. Vinil, LP

MOURA, Fernando; VICENTE, Antônio. **Jackson do Pandeiro: o rei do ritmo**. São Paulo: Ed. 34, 2001.

MPB4. **Feitiço Carioca: Do MPB4 para Noel Rosa**. São Paulo, Continental, 1987. LP, faixa B5.

NAZARETH, Ernesto. **Odeon**. Brasil: Casa Edison, 1912.

NOEL, poeta da Vila. Direção de Ricardo Van Steen. Rio de Janeiro: Imovision, 2006.

PADILHA, Paulo. **Na lojinha de um real eu me sinto milionário**. São Paulo: Borandá; Secretária de Cultura do Estado de São Paulo, 2013. 1 CD/Livro.

PADILHA, Paulo. **Samba deslocado, descolado samba**. São Paulo, Dabliú, 2006. 1 CD (50 min).

PAIVA, Vicente; JARARACA. **Mamãe eu quero**. Intérprete: Jararaca. Rio de Janeiro: Odeon, 1936.

PANDEIRO, Jackson do; PANDEIRO, Buco do. Cantiga do Sapo. Intérprete: Jackson do Pandeiro. *In: Jackson do Pandeiro*. Brasil: Columbia, 1959. LP, faixa 7.

PIXINGUINHA; BARRO, João de. **Carinhoso**. Intérprete: Orlando Silva. Brasil: VICTOR, 1937.

REI Leão [DVD]. Estados Unidos: Walt Disney Pictures, 1994. (89 min.), son., cor, legendado.

ROSA, Noel. **Palpite infeliz**. Rio de Janeiro. 1935.

ROSA, Noel. **Rapaz folgado**. Intérprete: Aracy de Almeida. Rio de Janeiro, 1933.

ROSA, Noel; ALVES, Francisco; SILVA, Ismael. Não tem tradução (cinema falado). 1933. *In: Francisco Alves interpreta Noel Rosa*. Brasil: Odeon, 1970.

ROSA, Noel; GOGLIANO, Oswaldo. **Conversa de botequim**. Rio de Janeiro, 1935.

ROSA, Noel; GOGLIANO, Oswaldo. **Feitiço da Vila**. Rio de Janeiro, 1934.

SANTOS, Arildo Colares dos. **Aprendiz de samba**: oralidade, corporalidade e as estruturas do ritmo. 2018. Dissertação (Mestrado em Processos de Criação Musical) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

SCHAFER, R. M. **O ouvido pensante**. São Paulo: Unesp, 1992.

SEVERIANO, Jairo; HOMEM DE MELLO, Zuza. **A canção no tempo**: 85 anos de músicas brasileiras, vol. 1 e 2: 1917 a 1985. Jairo Severiano e Zuza Homem de Mello. São Paulo: Ed. 34, 1998.

SILVA, Ismael. Antonico. Intérprete: Gal Costa. *In: Fa-Tal* (Gal a todo vapor). Brasil: Philips, 1971.

SODRÉ, Muniz. **Samba, o dono do corpo**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Mauad, 1998.

TATIT, Luiz. **O Século da Canção**. Cotia: Ateliê Editorial, 2004.

TORELLI, Renato. Noel Rosa x Wilson Batista: a histórica polêmica do samba. **Vermelho**: A esquerda bem informada. Publicado em 09/12/2010. Disponível em: <https://vermelho.org.br/2010/12/09/noel-rosa-x-wilson-batista-a-historica-polemica-do-samba-2/>

TREVES, Merle; NEVES, Roberto. 16 toneladas. Intérprete: Funk como le gusta. *In: Roda de Funk*. Brasil: ST2 RECORDS, 1999.

TREVIZOLI, Dayane Mezuram; VIEIRA, Letícia; DALLABRIDA, Norberto. As mudanças experimentadas pela cultura escolar no ensino secundário devido à implementação da Reforma Capanema de 1942 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961. **Colóquio “Ensino Médio, história e cidadania”**, v. 3, n. 3, p. 1-13, 2013.

UMA NOITE EM 67. Renato Terra e Ricardo Calil, 2010. Vídeo Filmes

VALENÇA, Alceu. Anunciação. *In: Anjo Avesso*. Brasil: Ariola Discos. LP. Faixa 2.

VALENTE, Assis. **Camisa Listrada**. Intérprete: Carmen Miranda. Rio de Janeiro: Odeon, 1937.

VALENTE, Assis. **E o mundo não se acabou**. Intérprete: Carmen Miranda. Rio de Janeiro: Odeon, 1938.

VALENTE, Assis; MAIA, Durval. **Alegria**. 1937.

VALÉRY, P. **Variedades**, São Paulo: Iluminuras, 1991.

VANZOLINI, Paulo. Ronda. Intérprete: Inezita Barroso. *In: Marvada Pinga*. Brasil: RCA Victor, 1953.

VELOSO, Caetano. Alegria, alegria. *In: Caetano Veloso*. Brasil: Philips, 1968.

VELOSO, Caetano. Cajuína. *In: Cinema Transcedental*. Brasil: Philips, 1979. LP, faixa 9.

VELOSO, Caetano. De noite na cama. Intérprete: Erasmo Carlos. *In: Erasmo Carlos*. Brasil: Philips. 1971. Faixa 1.

VELOSO, Caetano. Festa imodesta. Intérprete: Chico Buarque. *In: Chico Buarque: Sinal Fechado*. Brasil: Philips. 1974. LP, faixa 1.

VELOSO, Caetano. Língua. *In: Velô*. Brasil: Philips, 1984. LP, faixa 11.

VELOSO, Caetano. Sampa. *In: Muito*. Brasil: Philips, 1978. LP, faixa 7.

VELOSO, Caetano. Você não entende nada. *In: Caetano e Chico – Juntos e ao vivo*. Brasil: Philips: 1972. LP, faixa B1a.

VELOSO, Caetano; GIL, Gilberto. **Desde que o samba é samba**. *In: Tropicalia 2*. Brasil: Philips, 1993.

VELOSO, Caetano; GIL, Gilberto. Haiti. *In: Tropicalia 2*. Brasil: Philips, 1993.

VELOSO, Caetano; GIL, Gilberto. **Tropicalia 2**. Brasil: Philips, 1993.

VILELA, Ivan. Canonizações e esquecimentos na música popular brasileira. **Revista USP**, v. 111, p. 125-134, 2016.

WISNIK, José Miguel. **Sem Receita**. Ensaios e canções. São Paulo: Publifolha, 2004.

ANEXOS

Anexo A – Planejamento de música no ensino médio 2018 – 1ª série

PLANEJAMENTO DE MÚSICA NO ENSINO MÉDIO 2018 - 1ª SÉRIE Prof. Paulo Padilha

“A Música, dentro do contexto das Artes, contribui para os objetivos gerais desta, permitindo aos alunos “apropriarem-se de saberes culturais e estéticos inseridos nas práticas de produção e apreciação artística, fundamentais para a formação e o desempenho social do cidadão”. (PCN)

INTRODUÇÃO

O trabalho com a 1ª série consiste em levar o aluno a se familiarizar com conceitos musicais fundamentais como TIMBRE, INTENSIDADE, DURAÇÃO, ALTURA. Noções básicas de FORMA, HARMONIA, MELODIA, RITMO, CANÇÃO e LETRA, e as relações que se estabelecem entre texto e sons na canção. O aluno deve tomar consciência destes conceitos por meio de um trabalho de APRECIACÃO MUSICAL e de PRÁTICA DE CONJUNTO onde seja possível desenvolver, simultaneamente, ESCUTA ATIVA e HABILIDADES DE EXECUÇÃO. Em outras palavras, o exercício da prática e da escuta com focos bem definidos, ora no texto, ora no ritmo, ora no som de um instrumento específico, ora na técnica do pandeiro ou na emissão da voz, permitirá ao aluno desenvolver habilidades tanto para a Prática de Conjunto Coletiva realizada em sala (com percussão e vozes), quanto para melhorar sua condição de escuta de qualquer tipo de repertório.

Além disso, o aluno deve familiarizar-se com um repertório da Canção Popular Brasileira da Primeira Metade do Séc. XX (Samba e Marchinhas)

Estes repertórios devem ser contextualizados social, cultural e historicamente, e entendidos como linguagem expressiva e patrimônio cultural.

O caráter do Curso de Música na 1ª Série tem um viés mais factual, contextual, prático e afetivo do que reflexivo, do ponto de vista de questões estéticas ou conceituais.

Para que se crie um ambiente de troca, o repertório é contextualizado numa atmosfera de prosa, fazendo com que a história da época, dos lugares, dos personagens envolvidos, ajude os alunos a dar significado às canções.

Paralelamente a isto, existe um outro objetivo fundamental, que muitas vezes fica quase oculto no planejamento: Encorajar os alunos a mostrarem ao professor e aos colegas repertórios e saberes musicais adquiridos extra-escola e usar estes saberes como alavanca para o trabalho, a fim de proporcionar uma aprendizagem significativa.

Ao final da 1ª Série do Ensino Médio, espera-se que o aluno de música seja capaz de:

- Reconhecer os ritmos e estilos Samba e Marcha de Carnaval e seu repertório de canções e autores, como Pixinguinha e Noel Rosa.
- Saber as origens históricas destes estilos e contextualizá-los no Rio de Janeiro dos Anos 30 (Época de Ouro/Era do Rádio)
- Entender a contribuição das etnias européia e negra na criação do Samba, e relacioná-las com a figura sociológica do “Malandro Sambista Carioca”.
- Dominar rudimentos dos instrumentos Ganzá, Pandeiro, Caxixi, Tamborim e Surdo, nos estilos Samba e Marchinha
- Dominar rudimentos de canto, afinação, emissão.
- Participar de atividades musicais em conjunto, cantando e/ou tocando percussão.
- Reconhecer os conceitos de timbre, intensidade, melodia, harmonia, ritmo, arranjo.
- Executar ditados rítmicos e melódicos simples.
- Entender o conceito de notação musical.
- Relacionar todo este conteúdo com o seu repertório musical pessoal, fazendo comparações entre o samba da década de 30 e o rap atual, por exemplo.
- Expressar-se musicalmente perante a comunidade escolar com alguma desenvoltura, mostrando suas habilidades e repertórios pessoais com conforto e desprendimento, ou ao menos, valorizar, apreciar e reconhecer os talentos de colegas.
- Contribuir para a apresentação de final do ano, cantando ou tocando numa batucada de samba enredo e/ou marchinha.

A síntese do curso se materializa na realização coletiva de um show musical, que aglutina todos os conhecimentos adquiridos e vivenciados, unindo primeiros e segundos anos.

ESTRATÉGIA

As aulas são realizadas em roda, sem carteiras, apenas com cadeiras.

A montagem da sala e dos instrumentos é elemento fundamental da estratégia de aula.

O conteúdo é mostrado primeiramente com repetições vocais ou rítmicas utilizando palmas e batidas no peito ou pernas, antes que se utilize os instrumentos.

A sala tem instrumentos de percussão suficientes para todos os alunos, que se revezam entre ganzá, surdo e tamborim, por exemplo.

Traçamos um paralelo entre **Vivência Musical** e **História da MPB**, amalgamado pela presença quase constante de clássicos da **Canção Brasileira**. Assim, numa mesma aula poderemos escutar uma canção, situá-la na história, vivenciar o ritmo com os instrumentos de percussão, cantá-la e executá-la ao final em conjunto, com alguns alunos cantando e outros tocando.

A contextualização é feita em ambiente de prosa, com exemplos ao violão, livros ilustrativos, LPs antigos, leituras de trechos de biografias, audição de canções significativas.

Trabalhamos os conceitos musicais em alguns módulos que permeiam este processo.

Os alunos receberão a apostila didática “Sambantigo e outros Sambas” que traz uma coletânea de sambas da Época de Ouro e sambas mais recentes que se adequam aos nossos objetivos didáticos.

Além do repertório, com canções cifradas, a apostila traz esquemas rítmicos, informações musicais, curiosidades e propostas de discussões.

Uma versão digital com links está sendo elaborada para ser lançada ainda este ano.

Sempre que possível, é aberto um espaço ao final da aula, para que os alunos se apresentem uns aos outros, a fim de fomentar e propiciar a troca entre eles e com o professor.

Da mesma forma, o professor se apresenta aos alunos, tocando, cantando e dividindo com eles sua experiência como profissional da música.

A partir de 2016, esboçamos um trabalho envolvendo tecnologia e internet, com tarefas extraclasse como criação de playlists temáticas em plataformas como youtube ou spotify, ou pequenos programas de rádio utilizando-se do programa Audacity.

Esta é uma possibilidade de trabalho que envolve **AUTORIA** e pode ser ampliada, de acordo com as demandas das turmas.

Esta estratégia nos permite trabalhar a “escuta”, de maneira ativa e significativa, além de propiciar uma aproximação entre aluno/professor e aluno/grupo.

Como material de consulta usaremos songbooks de diversos autores, sites na internet, CDs e livros de história da MPB, como por exemplo, “A Canção no Tempo”, Vol. 1 e 2, de Zuza Homem de Mello e Jairo Severiano.

A partir de Setembro, começamos a definir o repertório para a Apresentação Final.

Outubro e Novembro são meses de ensaio durante as aulas.

Ensaio extras são sempre necessários.

Ao final do processo, no último dia de aula, faremos uma grande apresentação envolvendo o primeiro e o segundo anos.

AVALIAÇÃO

Feita pela observação aula à aula, pela realização de trabalhos práticos em grupo, provas escritas, trabalhos extraclasse e auto-avaliação. A presença em aula é fundamental, já que a aula é vivencial.

A Área de Artes tem a liberdade de participar ou não da Semana de Provas. Esta escolha dependerá do caráter do conteúdo estudado no trimestre.

PRESENÇA, PARTICIPAÇÃO (nas aulas, auto-avaliação, trabalhos em sala e extraclasse), AVALIAÇÕES ESCRITAS , normalmente tem pesos iguais na AVALIAÇÃO do aluno.

Independente do instrumento utilizado, a avaliação é vista como parte do processo de aprendizagem, ou seja, uma avaliação formativa.

A avaliação tem questões ligadas à contextualização e compreensão de conceitos, somadas a atividades de escuta coletiva, que podem ser ditados, reconhecimento de estilos, análise de Forma Musical.

Nas avaliações, durante um bom período, viemos investindo na inserção da área e na integração Plástica-Música, propondo atividades que propiciem o cruzamento das linguagens artísticas e que discutam questões pertinentes às Artes, como por exemplo, a Reflexão Estética ou a contextualização histórica.

Este trabalho estará presente na avaliação do segundo trimestre.

A **AUTO-REGULAÇÃO** do aluno e da turma como um todo é feita através de registro em áudio e/ou vídeo e posterior apreciação por parte da turma, na auto-avaliação dialogada.

A aula prática, em roda, com prática de canto e percussão, também propicia uma situação que favorece a observação do aluno em relação a si próprio e aos colegas.

Anexo B – Amostra da Apostila Sambantigo e outros sambas (capa, prefácio, sumário)

Sabantigo e outros sambas

apostila de repertório



Carybé

1º Ano 2020

Prof. Paulo Padilha

Nome _____ Série _____

Olá, alunos

Esta apostila/coletânea pretende apresentar a vocês um pequeno repertório do samba da Época de Ouro (1930 a 1945), e sambas de outras épocas que tem se mostrado eficientes para uma introdução a esse estilo. Algumas marchinhas de carnaval também estão incluídas.

As escolhas foram feitas com base na experiência de aula dos últimos 16 anos, e tem diversos critérios que se adequam às necessidades do curso, que alterna momentos de prática de conjunto com momentos de contextualização histórica e sócio cultural.

A ficha Samba Drops serve como referência para nossa prática, com links no youtube para vocês praticarem.

Começamos abrindo alas com Chiquinha Gonzaga, importante maestrina que viveu entre o século XIX e XX, deixou uma vasta obra e foi pioneira em sua luta pelos direitos das mulheres.

Em seguida, temos um pout-pourri de marchinhas carnavalescas dos anos 30/40, que nos permite falar de Carmem Miranda, cantora portuguesa/brasileira, rainha do rádio, que alcançou grande sucesso em Hollywood, nos anos 40.

A canção Carinhoso introduz a prática de pandeiro com andamento lento, ao mesmo tempo que serve de introdução para falarmos sobre o Chorinho e o grande mestre Pixinguinha.

Da mesma maneira, Conversa de Botequim traz a figura do malandro carioca dos anos 30 e nos dá a oportunidade de conhecermos o compositor carioca Noel Rosa.

A famosa polêmica entre Noel Rosa e Wilson Batista amplia a discussão e nos apresenta mais um compositor da época. E assim por diante.

Notas de rodapé com informações dos artistas, links, sugestões de reflexões e discussões e ainda referências de gravações também foram incluídas.

Ao final, uma pequena coletânea de sambas de vários estilos e épocas, que se adequam aos nossos objetivos didáticos.

Bom proveito!

Paulo Padilha

Sumário.....	05
Samba Drops	07
Pandeiro	13
Sambantigo	15
Ó Abre Alas	17
Pout Pourri Marchinhas	18
Carinhoso.....	19
O que é que a Baiana Tem.....	20
E o Mundo não se Acabou.....	21
Conversa de Botequim	22
Noel Rosa X Wilson Batista.....	23
Samba da Minha Terra	24
Maracangalha.....	25
Brasil Pandeiro	26
Na Cadência do Samba.....	27
Se Acaso Você Chegasse.....	28
Sem Compromisso.....	29
Sugestão de Repertório	31
Outros Sambas.....	33
Aquele Abraço.....	35
O Mundo é um Moinho	36
Você não Entende Nada/Cotidiano.....	37
Tristeza, Pé no Chão	39
Não Deixe o Samba Morrer.....	40
Sonho Meu.....	41
Alguém me Avisou.....	42
Desde que o Samba é Samba.....	43

Anexo C – Planejamento de música no ensino médio 2018 – 2ª Série

PLANEJAMENTO DE MÚSICA NO ENSINO MÉDIO 2018 - 2ª SÉRIE

Prof Paulo Padilha

“ A Música, dentro do contexto das Artes, contribui para os objetivos gerais desta, permitindo aos alunos “apropriarem-se de saberes culturais e estéticos inseridos nas práticas de produção e apreciação artística, fundamentais para a formação e o desempenho social do cidadão”.

(PCN)

Ao longo da 2ª série, devemos aprimorar e aprofundar os conceitos adquiridos ao longo da 1ª Série (timbre, intensidade, duração, altura, forma, harmonia, melodia, ritmo, forma) e saber aplicá-los com maior competência na Prática de Conjunto Coletiva, com percussão e vozes.

Continuaremos o caminho de conhecimento da Canção Brasileira até a Era dos Festivais (Fim da Década de 60), entendendo-a e contextualizando-a social e historicamente, como linguagem expressiva e patrimônio cultural.

Um estilo ligado à Cultura Popular também será abordado por ocasião da Festa Junina, em parceria com a dança. Como opções temos o Coco, Maracatu, Cavalo-Marinho, Maculelê ou Bumba-Meu-Boi.

Apesar de manter o caráter factual, contextual, prático e afetivo do ano anterior, o Curso de Música do 2º Ano tem um viés mais reflexivo do ponto de vista sócio-cultural e da filosofia da arte, abordando questões como Função da Arte e Estética.

Além disso, há maior liberdade de atuação para os alunos, que já têm mais maturidade e autonomia musical. Abordaremos ainda a música dos EUA, contextualizando o Blues como sua base, e fazendo um paralelo com o samba brasileiro e as fusões étnicas e culturais correspondentes.

O repertório é contextualizado numa atmosfera de prosa, fazendo com que a história da época, dos lugares, dos personagens envolvidos, ajude os alunos a dar significado às canções. Paralelamente, temos outro objetivo fundamental, que precisa ser explicitado no planejamento:

Encorajar os alunos a mostrarem ao professor e aos colegas repertórios e saberes musicais adquiridos extra-escola e usar estes saberes como alavanca para o trabalho, a fim de proporcionar uma aprendizagem significativa.

Ao final da 2ª série do Ensino Médio, esperamos que o aluno do curso de música seja capaz de:

- Conhecer repertório básico de autores e canções, identificar e distinguir os diferentes estilos musicais brasileiros e localizá-los no tempo: Samba, Marcha, Baião, Xote, Bossa Nova, Jovem Guarda, Tropicália, Canção de Protesto.
- Contextualizar historicamente os ritmos do forró, em especial baião, xote, e coco, com destaque para a contribuição nordestina personificada por Luiz Gonzaga.
- Contextualizar social e historicamente a Bossa Nova, no Rio de Janeiro dos anos 50/60, personificada por João Gilberto, Tom Jobim e Vinícius de Moraes.
- Contextualizar social e historicamente a Era dos Festivais (Era da TV e do LP), distinguindo estilos como Jovem Guarda, Tropicália e Canção de Protesto, relacionado-os com o Golpe de 1964, capitalismo/socialismo, democracia/ditadura e movimento hippie.
- Conhecer as origens do Blues e suas relações com o Jazz e o Rock'n'roll.
- Abordar questões relacionadas a Estética e Função da Arte.
- Tocar rudimentos de percussão com surdo, ganzá, pandeiro, tamborim, caixa, zabumba, triângulo, caxixi.
- Ser capaz de compreender a Forma Musical de uma canção, identificando partes como Introdução, Refrão, Parte A, Parte B, Ponte.
- Ser capaz de contribuir para a apresentação de final do ano, sugerindo repertório adequado à sua sala, participando de pequenas e grandes formações, tocando e/ou cantando.
- Expressar-se musicalmente perante a comunidade escolar com alguma desenvoltura, mostrando suas habilidades e repertórios pessoais com conforto e desprendimento, ou ao menos, valorizar, apreciar e reconhecer os talentos de colegas.
- Entender e apreciar a música popular como uma potente linguagem artística expressiva.
- Relacionar este conhecimento com a contemporaneidade (Era da Internet e do MP3), estabelecendo relações e comparando-a com as Eras do Rádio e da TV

ESTRATÉGIA

As aulas são realizadas em roda, sem carteiras, apenas com cadeiras.

A montagem da sala e dos instrumentos é elemento fundamental da estratégia de aula.

O conteúdo é mostrado primeiramente com repetições vocais ou rítmicas utilizando palmas e batidas no peito ou pernas, antes que se utilize os instrumentos.

A sala tem instrumentos de percussão suficientes para todos os alunos, que se revezam entre ganzá, surdo e tamborim, por exemplo.

Traçamos um paralelo entre **Vivência Musical** e **História da MPB**, amalgamado pela presença quase constante de clássicos da **Canção Brasileira**. Assim, numa mesma aula poderemos escutar uma canção, situá-la na história, vivenciar o ritmo com os instrumentos de

percussão, cantá-la e executá-la ao final em conjunto, com alguns alunos cantando e outros tocando.

A contextualização é feita em ambiente de prosa, com exemplos ao violão, livros ilustrativos, LPs antigos, leituras de trechos de biografias, audição de canções significativas.

Trabalhamos os conceitos musicais em alguns módulos que permeiam este processo.

No primeiro TRI, os alunos recebem a Apostila “Coletânea Forró Geral”, montada pelo professor com base no repertório utilizado nos anos anteriores, com letras/cifras de canções e esquemas rítmicos .

Sempre que possível, é aberto um espaço ao final da aula, para que os alunos se apresentem uns aos outros, a fim de fomentar e propiciar a troca entre eles e com o professor.

Da mesma forma, o professor se apresenta aos alunos, tocando, cantando e dividindo com eles sua experiência como profissional da música.

A partir de 2016, esboçamos um trabalho envolvendo autoria, tecnologia e internet, com tarefas extraclasse como criação de playlists temáticas em plataformas como youtube ou spotify, ou pequenos programas de rádio utilizando-se do programa Audacity.

Este trabalho pode ser mantido e ampliado, de acordo com a demanda dos alunos.

Esta estratégia nos permite trabalhar a “escuta”, de maneira ativa e significativa, além de propiciar uma aproximação entre aluno/professor e aluno/grupo.

Como material de consulta usaremos songbooks de diversos autores, sites na internet, CDs e livros de história da MPB, como por exemplo, “ A Canção no Tempo”, Vol. 1 e 2, de Zuza Homem de Mello e Jairo Severiano.

A partir de Setembro, começamos a definir o repertório para a Apresentação Final.

Outubro e Novembro são meses de ensaio durante as aulas. Ensaios extras são sempre necessários.

Ao final do processo, no último dia de aula, faremos uma grande apresentação envolvendo o primeiro e o segundo anos.

AVALIAÇÃO

Feita pela observação aula à aula, pela realização de trabalhos práticos em grupo, provas escritas, trabalhos extraclasse e auto-avaliação. A presença em aula é fundamental, já que a aula é vivencial.

A Área de Artes tem a liberdade de participar ou não da Semana de Provas. Esta escolha dependerá do caráter do conteúdo estudado no trimestre.

PRESENÇA, PARTICIPAÇÃO (nas aulas, auto-avaliação, trabalhos em sala e extraclasse), AVALIAÇÕES ESCRITAS , normalmente tem pesos iguais na AVALIAÇÃO do aluno.

Independente do instrumento utilizado, a avaliação é vista como parte do processo de aprendizagem, ou seja, uma avaliação formativa.

A avaliação tem questões ligadas à contextualização e compreensão de conceitos, somadas a atividades de escuta coletiva, que podem ser ditados, reconhecimento de estilos, análise de Forma Musical.

Nas avaliações, durante um bom período, viemos investindo na inserção da área e na integração Plástica-Música, propondo atividades que propiciem o cruzamento das linguagens artísticas e que discutam questões pertinentes às Artes, como por exemplo, a Reflexão Estética ou a contextualização histórica.

Este trabalho estará presente na avaliação do segundo trimestre.

A **AUTO-REGULAÇÃO** do aluno e da turma como um todo é feita através de registro em áudio e/ou vídeo e posterior apreciação por parte da turma, na auto-avaliação dialogada.

A aula prática, em roda, com prática de canto e percussão, também propicia uma situação que favorece a observação do aluno em relação a si próprio e aos colegas.

Anexo D – Coletânea Forró Geral (amostra com capa, prefácio e sumário)

COLETÂNEA FORRÓ GERAL 2020



Ensino Médio Vera Cruz 2º Série-Prof. Paulo Padilha

Nome _____ Série _____

Apostila organizada pelo prof. Paulo Padilha, como material didático de apoio para as aulas de música do 2º Ano do Ensino Médio da Escola Vera Cruz. Março/2020.

Olá, alunos!

Esta apostila de repertório é um material de apoio para o trabalho neste primeiro trimestre do segundo ano do Ensino Médio.

Ela contém um repertório básico de forró para praticarmos em sala.

Foram selecionadas canções de várias épocas que se mostraram eficientes em nossas aulas, ao longo dos anos, para que vocês se apropriem de um conhecimento básico desse estilo, que, assim como o samba, é parte fundamental de nossa identidade cultural.

Se o samba nos remete ao Rio de Janeiro, o forró nos remete a todo o nordeste brasileiro.

Assim, focaremos nos ícones do gênero como Luiz Gonzaga, Jackson do Pandeiro e

Dominguinhos, passaremos por artistas nordestinos que se destacaram nos anos 70/80 como

Alceu Valença, Elba Ramalho, e chegaremos ao forró universitário paulista dos anos 2000

com Falamansa, sem esquecer ainda de artistas mais popularescos como Genival Lacerda.

Forró é o nome genérico dado a um baile onde tocamos diversos ritmos como xote, baião, xaxado, coco, rastapé e outros.

No início da apostila temos os nossos **Forró Drops**, que, assim como os **Samba Drops** utilizados no primeiro ano, são uma espécie de tabela/partitura/tutorial para que possamos aprender a tocar e distinguir dois estilos, ou batidas diferentes usados no forró: o xote e o baião.

A apostila tem três subdivisões por estilo: xote, baião e rastapé. Desta maneira, poderemos montar sequências de músicas emendadas, que criarão uma atmosfera próxima a um baile.

Para finalizar, existem duas versões da apostila. Na versão 2, algumas cifras e tonalidades estão adaptadas para vozes mais agudas.

Aproveitem!

Paulo Padilha

SUMÁRIO.....	05
Forró Drops	
Baião.....	07
Xote	09
Xotes.....	11
Xote das Meninas	13
Sabiá	14
Morena Tropicana.....	15
Esperando na Janela.....	16
Sala de Reboco	17
Respeita Januário.....	18
Xote dos Milagres.....	19
Nosso Xote	20
Bate Coração.....	21
Cintura Fina	22
Na Asa do Vento	23
Riacho do Navio	24
Pílula de Alho	25
Cajuína.....	26
Severina Chique Chique	27
Baião, Xaxado e afins	29
Ai que Saudade D'ocê	31
Só Quero um Xodó	32
Cantiga do Sapo.....	33
Sebastiana	34
Vem Morena.....	35
Coroné Antonio Bento.....	36
Anunciação	37
Forró no Escuro	38
Canto da Ema	39
Baião da Penha	40
Rastapé	41
Pagode Russo.....	43
Olha pro Céu.....	44
Isso aqui tá bom demais	45
ABC do Sertão.....	46

Anexo E – Transcrição de fala de Luiz Gonzaga

RESPEITA JANUÁRIO

(LUIZ GONZAGA/HUMBERTO TEIXEIRA)

grav. de mar/72 no show “Volta Pra Curtir”, no Teatro Teresa Raquel, dirigido por Capinam

Transcrição da narrativa introdutória da canção:

Obs. Uma cadência ou *turnaround*, em ritmo de xote, executada na sanfona, serve de base para a narrativa, que depois desembocará na introdução clássica da canção.

Só voltei em casa 16 anos depois da minha arribada. E só fugi de casa porque eu queria casar.

Mãe era mulher, ha, violenta...

— *Casar? Hmm*

Mas eu era tocadorzinho de pé de serra, namorado como o diabo, neguinho fiota...

Namorei uma estudante. Ah, menino, quando o pai da moça soube...deu uma popa da moléstia.

— *hmm, tocadorzinho sem futuro...Luiz, casar, hmm, deixe ele vim pra cá que dou-lhe uma pisa!*

Eu soube, no dia da feira tomei umas lapada de cana, scorei o home na feira:

— *Ô seu Raimundo, o sinhô me chamou de mulequinho sem futuro?*

— *E o que mais, Luiz?*

— *O sinhô disse que eu era um tocadorzinho de meia-tigela?*

— *E o que mais, Luiz?*

— *Que eu não prestava pra casar com sua filha?*

— *E o que mais, Luiz? ...Mentira, Luiz, isso é invenção desse povo...Tu, meu coração, filho de Januário e Santana?*

Há, o home era muito vivo...eu saí dali e fui, ha, contar vantagem no meio dos amigo:

— *Táí, diz que home era brabo, fui lá, scorei ele no meio da feira, disse-lhe o diabo, eu disse as do fim...e ele se acovardou!*

Nessa hora mesmo ele tava conversando com mãe lá na feira das corda:

— *Santana, fuge daqui com Luiz. Pra evitar uma desgraça. Me insultou. Só num dei-lhe umas tapa porque é teu filho.*

— *Na mesma hora nós voltamo pra casa. Chegemo em casa assim, todo mundo se admirou.*

— *Mas, Santana essa hora...já voltou da feira, num vendeu nem as corda. Que é que houve?*

— *Daí a pouco, menino, foi um São João de Reis... lá dentro da camarinha...*

— *Tá! Tá! tu queria matar o home? Toma! Toma, valente! Tá! Tá!*

Meu pai na porta, quando eu fugi, que eu fui passando perto de meu pai, meu pai nunca tinha me batido, aproveitou e emendou...

Ah, menino, só voltei 16 anos depois...

Ninguém se lembrava mais de mim...

Aí eu comecei a especular...cheguei distante de casa assim umas...seis léguas...

— *Boa tarde!*

— *Boas tarde.*

— *Vosmecê tem uma aguinha durmida aí?*

— *Se arruma.*

Lá vem o home com um caneco d'água.

— *Aguinha salobra essa daqui, hein?*

- *É... esse pé de serra é tudo assim.*
 — *O povo por aqui inda dança?*
 — *Nas quatro festa do ano.*
 — *Tem tocador bom por aqui?*
 — *Só Januário véio.*
 — *Ele é bom mesmo?*
 — *Nunca encontrou quem lhe botasse a cangaia no fole de oito baixo.*
 — *Ele tem uns fio que toca, né?*
 — *É, mas foram embora pro Sul. Num vem aqui mas não que eles não são besta.*
Me chamou de besta (pra plateia)
 — *Daqui ao Exu, ainda é muito longe?*
 — *É umas seis légua...aqui pra nós...agora nesse carro aí num dá nem quatro...*
Aí eu arquitetei um plano: Vou chegar em casa de madrugada. Quero pregar uma peça no véio Januário.
Ele num me conhece mais, vou pregar o maior susto nele.
Num tem medo não que ele tem o coração bom...
Haha...cheguei em casa meia noite...aquele silêncio.
Cachorro latiu de cá, outro latiu de lá...cheguei mermo na nossa casa véia:
 — *Ô, de casa?*
Ninguém...
 — *Ô, de casa?*
Ninguém...aí eu me lembrei do prefixo sertanejo:
 — *Louvado seja nosso sinhô Jesus Cristo!*
 — *Para sempre seja Deus louvado!*
 — *É seu Januário?*
 — *Tem um recado pro sinhô que seu fio mandou! Luiz! Mas quando vier daí, seu Januário traga um pouco d'água preu, que eu tô morrendo de sede!*
Aí eu vi o véio acender o candeeiro lá dentro. Daí mais uma coisinha escutei foi o tibungar do caneco no pote...Tchibum.
Aí eu olhei pela brecha da janela. O véio vem com o candeeiro na mão, caneco d'água na outra...marquei qual a janela que ele ia abrir...aí eu botei minha cara mermo na janela assim. Quando ele abriu, tava de cara com cara. Ele se incandiu no candeeiro e dixe:
 — *Quem é o sinhô?*
Eu disse na cara dele:
 — *Luiz Gonzaga, seu filho!*
 — *Isso é hora de você chegar em casa, corno sem-vergonha!*

Emenda a introdução clássica.