

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES
MESTRADO EM ARTES**

IDAYANA MARIA BORCHARDT LEITE

A CANÇÃO COMO ESPAÇO DE CONFLUÊNCIA DAS ARTES

VITÓRIA

2022

IDAYANA MARIA BORCHARDT LEITE

A CANÇÃO COMO ESPAÇO DE CONFLUÊNCIA DAS ARTES

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Artes da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Artes, na área de concentração de Interartes e linha de pesquisa Interartes e Novas Mídias
Orientador: Alexandre Siqueira de Freitas

VITÓRIA

2022

*A voz que canta prenuncia,
para além de um corpo vivo, um corpo imortal.
Um corpo imortalizado em sua extensão timbrística.
Um corpo materializado nas durações melódicas. (...)
A voz que fala, esta sim prenuncia o corpo vivo,
o corpo que respira, o corpo que está ali na hora do canto.
Da voz que fala emana o gesto oral mais corriqueiro,
mais próximo da imperfeição humana.
É quando o artista parece gente.
É quando o ouvinte se sente um pouco também artista.*

Luiz Tatit

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais Teresinha e Antônio, meus irmãos e minha tia Telina por sempre me apoiarem e incentivarem a alcançar meus sonhos.

Aos meus amigos, em especial a minha “segunda mãe” Tamy por cada conselho, cada suporte e abraço dado no momento certo.

Ao Programa de Pós-Graduação em Artes (PPGA) e a UFES que me possibilitaram o acesso a formação e a tantas conquistas que por ela alcancei.

Ao meu orientador Prof. Dr. Alexandre Siqueira de Freitas pela paciência, apoio e por abraçar minhas ideias e me estimular sempre a amadurecer pela pesquisa.

Ao nosso coordenador de curso Prof. Dr. José Cirillo e todos os professores do programa por nos acolher, orientar e inspirar por seu trabalho e reflexões.

E a cada professora e professor que em algum momento me ajudou a construir um castelo em mim com suas palavras, me levando a acreditar que a educação edifica pontes e transforma realidades. A começar pela minha própria.

RESUMO

Esta pesquisa busca investigar como a canção pode se configurar um espaço de confluência das artes e como esta perspectiva pode ser aplicada de forma didática no contexto da educação regular. Para tanto, partindo de um estudo qualitativo que tem como foco a canção e as artes integradas, sob o aporte teórico de Freitas (2012), Tatit (2012) e Caznok (2015), entre outros autores, investigamos as possibilidades de diálogos entre a canção popular brasileira e outras linguagens artísticas, a serem desenvolvidas em sala de aula. Em um primeiro momento, desenvolvemos reflexões sobre a música e sua relação com o contexto educacional brasileiro. Na sequência, discutimos sobre as artes integradas e como a canção poderia ser empregada como um espaço de confluência entre linguagens artísticas distintas. Para concluir, relatamos o processo de construção das propostas didáticas no qual abordamos a canção em uma perspectiva interartes, além de descrever a vivência da pesquisa de campo em uma escola de ensino regular do Município de Vitória, no Espírito Santo. Como resultados alcançados nessa pesquisa, apontamos que a canção pode ser configurar como um fértil espaço de dialogo interartístico quando seus elementos de composição e estética sonora são evidenciados, podendo criar novos produtos artísticos dessa experiência.

Palavras-chaves: Canção, interartes, educação musical e arte-educação.

ABSTRACT

This research seeks to investigate how the song can be configured as a space of confluence of the arts and how this perspective of its exploration can be applied in a didactic way in the context of regular education. Therefore, starting from a qualitative study that focuses on song and the integrated arts, under the theoretical contribution of Freitas (2012), Tatit (2012) and Caznok (2015), among other authors, we investigate the possibilities of dialogues between the Brazilian popular song and other artistic languages, to be developed in the classroom. At first, we develop some reflections on music and its relationship with the Brazilian educational context. Next, we discuss the integrated arts and how the song could be used as a space of confluence between different artistic languages. To conclude, we report the process of construction of didactic proposals where we approach the song in an interarts perspective and also describe the experience of field research in a regular school in the Municipality of Vitória, Espírito Santo. As results achieved in this research, we point out that the song can be configured as a space for interartistic dialogue when its elements of composition and sound aesthetics are evidenced, being able to create new artistic products of this experience.

Keywords: Song, interarts, music education and art education.

LISTA DE FIGURAS

Tabela 1. Diagrama de análise melódica Canto do Povo de um lugar.....59

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| INTRODUÇÃO..... | 09 |
| 1. MÚSICA E EDUCAÇÃO: ALGUMAS REFLEXÕES..... | 14 |
| 1.1 O LUGAR DO ENSINO DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO: UM BREVE HISTÓRICO..... | 15 |
| 1.2 ENTRE SONS ORDENADOS E RUÍDOS NASCE A MÚSICA..... | 22 |
| 1.3 PENSANDO A ARTE NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO ATUAL..... | 27 |
| 2. CANTO COMO LUGAR DE ENCONTRO DAS ARTES..... | 36 |
| 2.1 A CANÇÃO POPULAR E O CANCIONISTA EM TATIT..... | 38 |
| 2.2 EM BUSCA DE UM PONTO DE ENCONTRO DAS ARTES NA CANÇÃO..... | 40 |
| 3. CONSTRUINDO PROPOSTAS DIDÁTICAS DA CANÇÃO NAS ARTES INTEGRADAS..... | 51 |
| 3.1 A EXPERIÊNCIA EM CAMPO..... | 55 |
| 3.1.1 Primeira intervenção..... | 56 |
| 3.1.2 Segunda intervenção..... | 65 |
| 3.1.3 Terceira intervenção..... | 73 |
| 3.1.4 Quarta intervenção..... | 88 |
| 3.2 A CANÇÃO COMO ESPAÇO DE CONFLUÊNCIA DAS ARTES: DISCUTINDO RESULTADOS..... | 107 |
| 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 110 |
| REFERÊNCIAS..... | 112 |
| ANEXOS..... | 118 |
| ANEXO A - AUTORIZAÇÃO DE REALIZAÇÃO DE PESQUISA EM ESCOLA DO MUNICÍPIO DE VITÓRIA/ESPÍRITO SANTO..... | 118 |
| ANEXO B - REGISTROS FOTOGRÁFICOS ADICIONAIS DE TRABALHOS E DA | |

| | |
|---|------------|
| VIVÊNCIA DOS ENCONTROS NA PESQUISA DE CAMPO..... | 120 |
| APÊNDICES..... | 129 |
| APÊNDICE A - PLANOS DE AULA DAS INTERVENÇÕES..... | 129 |
| APÊNDICE B - TERMO DE CESSÃO DE USO DE IMAGEM | 137 |
| | |
| APÊNDICE C - FICHA AVALIATIVA DAS INTERVENÇÕES..... | 138 |

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa busca investigar como a canção pode se configurar um espaço de confluência das artes e como esta perspectiva pode ser aplicada de forma didática no contexto da educação regular. Para tanto, partiremos de um estudo qualitativo pensando no lugar da música na educação do nosso país, para então investigar os encontros e diálogos possíveis entre algumas canções de nossa cultura e outras linguagens artísticas.

A partir da revisão bibliográfica inicial, observamos que a canção tem sido abordada em pesquisas como: produto musical, como elemento de performance, como parte integrante da educação musical e como elemento do campo de estudos da semiótica. Todavia, poucos ainda são os trabalhos que buscam pensar nas canções brasileiras dentro de uma perspectiva interartes, considerando similitudes e aproximações destas com outras linguagens artísticas. Nesta pesquisa, utilizaremos da abordagem de Tatit (2012) para os estudos da canção popular e de possibilidades de análise a sua matéria sonora e linguística.

Concebemos música aqui como um território comum em que influências e sonoridades da cultura popular e contemporânea se encontraram e ainda se encontram, fazendo nascer por este processo um produto híbrido e cultural. A concebemos como uma canção afetiva e de identidade, que é ao mesmo tempo um produto identitário da nossa cultura com a qual usamos de objeto de análise e de proposta didática, em um movimento de discussão e criação a tomando como base.

Partimos, então, do conceito de confluência nas artes proposto por Freitas (2012), segundo o qual confluência “consiste na coincidência de forças, ideias ou todo tipo de coisa em um certo ponto ou lugar” (FREITAS, 2012, p. 80) e onde o embate de matérias artísticas divergentes se entrelaçam uns aos outros, não podendo ser observado seu início ou término tão próximo se aproximam:

As confluências nas artes, embora se configurem no interior de uma obra única, carregam em seu núcleo significações do verbete que o antecede nos dicionários: conflito. Quando coexistem em uma mesma obra materiais artísticos distintos, entendidos nos seus sentidos mais concretos, tais como sons, cores ou gestos, essa coexistência irá pressupor alguma espécie de conflito. Elementos de tendências antagônicas devem ocupar o mesmo

espaço, se ajustar e, de alguma forma, se harmonizar, como o encontro de dois rios formando um terceiro, onde o resultado não é algo único, mas algo ao mesmo tempo uno e múltiplo. (FREITAS, 2012, p. 208).

Pensando em entrelaçar as concepções da canção como produto social/musical/perfomático e analisar seus possíveis diálogos com o campo das Interartes, delimitamos como principal questão da pesquisa: *Como a canção pode ser pensada como um espaço de confluência das artes?* Levantamos como hipótese que a canção popular pode se constituir como um espaço de transmutação de sonoridades em uma nova forma, a qual pode aproximar outras produções estéticas advindas de linguagens artísticas distintas.

Define-se como objetivo geral deste projeto investigar como a canção pode ser pensada em um espaço de confluência entre as artes e, a partir daí, desenvolver propostas didáticas para o ensino regular fundamentadas por estas reflexões. Neste âmbito, apontamos como objetivos específicos que nortearam este estudo:

- Refletir sobre a canção e a matéria sonora dentro da linguagem artística música na educação regular;
- Explorar um histórico de diálogos interartísticos e possibilidades de atuação na educação dentro da linguagem musical;
- Criar um conjunto de propostas didáticas em que a canção constitua um espaço de confluência das artes no contexto do ensino regular.

A metodologia utilizada nesse trabalho foi a de pesquisa de caráter exploratório, bibliográfica e fonográfica, com um desdobramento de estudo de campo em uma escola de ensino regular. Como já citado acima, trata-se de uma pesquisa com natureza qualitativa, ao qual Triviños (1987) e Gil (1999) ressaltam se tratar de uma abordagem de pesquisa com enfoque no fenômeno em seu caráter subjetivo e as relações dentro de um contexto determinado. Sendo essencialmente descritiva, os materiais obtidos em sua realização são ricos em “descrições de pessoas, situações, acontecimentos, fotografias, desenhos, documentos, etc. Todos os dados da realidade são importantes” (OLIVEIRA, 2011, p. 25).

A delimitação dessa abordagem de pesquisa como qualitativa foi fundamental para a construção do nosso estudo, mediante a nossa vontade de ir a campo e colocar em prática as propostas didáticas formuladas, considerando que a percepção/reação dos alunos as atividades realizadas com eles fundamentariam a nossa reflexão sobre as possibilidades de diálogos interartísticos partindo das canções. Como ressalta Oliveira (2011), em uma pesquisa qualitativa o “*significado* que as pessoas dão às coisas e à sua vida é foco de atenção especial pelo pesquisador. Nesses estudos há sempre uma tentativa de capturar a *perspectiva dos participantes*, isto é, examinam-se como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas. (OLIVEIRA, 2011, p. 25).

Como primeira etapa da realização desse trabalho, realizamos uma revisão bibliográfica do tema, com o objetivo de auxiliar na definição dos conceitos e formas de abordagem que seriam trazidos nesta pesquisa, principalmente se atendo às reflexões sobre música e educação, bem como dos estudos Interartes e da canção. Paralelamente, realizamos a seleção das canções brasileiras que foram abordadas na elaboração das propostas didáticas.

Dois parâmetros foram utilizados para selecionar o repertório que abordamos em nosso estudo. Baseando-se nos estudos desenvolvidos por Tatit (2012) consideramos como parâmetros a ser observados para selecionar as canções: a letra, melodia, dicção do cancionistas, entre outros elementos do arranjo sonoro das músicas. Em seguida, considerando esses parâmetros iremos convergir tais materiais dentro das perspectivas sugeridas no trabalho de Freitas (2012), descrevendo os possíveis diálogos em outros produtos artísticos, considerando suas semelhanças e aproximações.

Após um percurso de leituras prévias com as quais aprofundamos nossas reflexões da temática, passamos para a construção de propostas didáticas que buscaram abordar o potencial interartístico de canções populares brasileiras. Foram concebidas quatro propostas didáticas, na qual foram exploradas quatro canções da música popular brasileira. Posteriormente, ocorreu o desenvolvimento destas propostas em uma escola de ensino regular do Ensino Fundamental, em quatro encontros presenciais, nos quais as atividades foram colocadas em prática e os resultados são descritos e comentados ao longo desta pesquisa.

A metodologia do Estudo de Campo para o levantamento de dados foi empregada por ter uma estrutura com maior flexibilidade de planejamento e de estrutura, ressaltando a interação de seus componentes, como ressalta Gil (1999). Como elementos levantados em campo e abordados nessa análise foram definidos os trabalhos produzidos pelos alunos em cada intervenção, o diário de campo da pesquisadora em que era relatado as observações de cada grupo de estudantes na execução das propostas e os comentários deixados pelos alunos nas fichas avaliativas.

Neste contexto, esta pesquisa busca apresentar a canção como mais um espaço de inserção artística da criança, a partir da premissa de compreendê-la como objeto embebido em signos verbais e sonoros. Tais conjuntos de significação abrem possibilidade a um trabalho didático de construção de propostas didáticas a partir de um repertório popular. Tal processo visaria aproximar linguagens artísticas e levar os alunos a experimentar, refletir e criar outros produtos artísticas por meio dessas experiências.

Refletir sobre a canção e o ato de cantar como parte da infância da criança trata-se de uma escolha pedagógica ligada à trajetória artística e profissional da pesquisadora. Cantar e transformar a palavra em verso na poesia tem sido parte do seu cotidiano, ao mesmo tempo que sua atuação como educadora e sua formação inicial como pedagoga, a permitem visualizar o fazer musical como uma expressão do seu trabalho como docente e parte da constituição de sua subjetividade.

Essa conexão entra a palavra e a canção nos levaram a desenvolver, como trabalho de conclusão da Graduação em Música, uma sequência didática usando o canto coletivo nas aulas de musicalização no ensino fundamental. Como um desdobramento dessa pesquisa, parte desta monografia foi apresentada como comunicação na VIII Semana Internacional de Pesquisa em Música da Faculdade de Música do Espírito Santo-FAMES, o SIPEMUS (2019), com o título: *Refletindo sobre a voz infantil e o canto na infância*, ao qual irá compor como artigo os anais do evento. Agora, buscamos abordar uma nova perspectiva, transpondo o foco dos nossos estudos do trabalho com o canto para uma perspectiva de multidimensionalidade, indo para o âmbito das interartes.

Ao mesmo tempo, consideramos que esta pesquisa pode se consolidar como uma proposta de investigação que inspire trabalhos de criação artística através do estudo dos confrontos e diálogos entre obras de arte, na qual a dimensão da invenção ou descoberta, surja como uma expressão da criatividade. Com isso, esperando que professores e alunos sejam apresentados ao universo da Interartes e das possibilidades da canção como espaço de confluência das artes.

Esta dissertação está estruturada em três capítulos. No primeiro capítulo, abordamos algumas reflexões entre música e educação. Neste momento, trouxemos um breve histórico do lugar do ensino da música na educação brasileira, para em seguida trazer a questão da música como linguagem artística e de algumas concepções históricas de sua existência social. Para concluir, descrevemos algumas perspectivas da arte no contexto educacional brasileiro atual, trazendo como ela está presente dentro da recente Base Nacional Curricular Comum, a BNCC de 2018.

No segundo capítulo, desenvolvemos o tema da canção como lugar de encontro das artes. Para começar, apresentamos a canção popular a partir dos estudos de Tatit (2012), bem como suas propostas de análise dela. Então, levantamos as reflexões das correspondências entre as linguagens artísticas e das interartes como campo de estudos, para, partindo da observação e análise dos seus elementos de composição da canção, como matéria fonética, movimento dos sons na melodia, gesto vocal e densidade, apontar possíveis pontos de encontro das artes dentro das canções.

No terceiro capítulo, tratamos da construção das propostas didáticas da canção nas artes integradas, descrevendo como foram estruturadas as atividades e como elas foram executadas nas intervenções dentro da experiência em campo. Por fim, lançamos um olhar geral às atividades e demos conta das potencialidades e da força que uma canção tem em formular pontos de encontro entre as artes, realizando a discussão dos resultados levantados após a experiência na escola regular.

1. MÚSICA E EDUCAÇÃO: ALGUMAS REFLEXÕES

Refletir sobre a canção como espaço de confluência das artes requer considerar a matéria artística do qual ela é feita, bem como, sua natureza como um produto artístico que ao longo da história da humanidade foi empregada com diversas formas e contextualizações. Ao mesmo tempo, também demanda defender que a música, como linguagem artística, também é concebida como parte componente da educação em nosso país. Deste modo, se tornando necessário situar esta pesquisa como uma investigação de ensino/aprendizagem musical em uma dimensão política e social.

É preciso salientar que neste trabalho iremos considerar a abordagem que o texto da Base Nacional Curricular Comum – BNCC (2018) traz sobre Música. Nesse documento de referência da educação no Brasil, a música é descrita como uma linguagem artística trabalhada na grande área curricular Arte, vinculada às questões culturais advindas do meio social em que é empregada:

A Música é a expressão artística que se materializa por meio dos sons, que ganham forma, sentido e significado no âmbito tanto da sensibilidade subjetiva quanto das interações sociais, como resultado de saberes e valores diversos estabelecidos no domínio de cada cultura.

A ampliação e a produção dos conhecimentos musicais passam pela percepção, experimentação, reprodução, manipulação e criação de materiais sonoros diversos, dos mais próximos aos mais distantes da cultura musical dos alunos. Esse processo lhes possibilita vivenciar a música inter-relacionada à diversidade e desenvolver saberes musicais fundamentais para sua inserção e participação crítica e ativa na sociedade. (BRASIL, 2018, p. 196).

A música, na BNCC, é apresentada então como expressão artística e cultural humana. Ela se relaciona diretamente com a sociedade ao ser um produto social oriundo de um contexto histórico, sendo uma prática humana plural e que possui diversos entendimentos de acordo com o foco e a função que lhe é conferida. Os entrelaçamentos entre música e educação em nosso país derivam desde os primeiros movimentos educacionais no Brasil promovidos pela chegada dos jesuítas já no século XVI. Neste período também se inscreve a trajetória da utilização da música cantada como parte de um programa educacional vigente, como trataremos abaixo.

1.1 O LUGAR DO ENSINO DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO: UM BREVE HISTÓRICO

Paulo Freire, na obra “Educação e mudança” (1983), afirmou que não é possível realizar uma reflexão sobre o que é educação, sem refletir sobre o próprio homem. E que este ser, ser humano, enche de cultura os espaços geográficos e históricos. Desta forma, como seres humanos estamos inseridos no mundo e nele interferimos criando relações e deixando marcas, as quais constituem a trajetória social da humanidade neste planeta.

Para tanto, se debruçar sobre o percurso histórico da música dentro da educação, trata-se também de considerar a canção como uma faceta da arte, como uma de suas expressões, que possui grande potencial transformador sobre a sociedade, que buscaremos muito modestamente explorar nesta pesquisa. Ainda mais, quando buscamos encontrar pontos de convergência entre linguagens artísticas distintas tendo a canção, como foco de diálogo.

A canção, como produto da música, é uma expressão da arte, cuja existência se norteia por valores e estruturas estéticas e sociais variáveis ao longo do seu percurso histórico. Podemos dizer que, historicamente, a música transita dentro e fora dos processos educacionais, ora empregada como linguagem artística, ora como meio para ensinar outros aprendizados e crenças, entre outros.

Vaz (2017), ao discutir a abordagem semiótica para o conceito de canção, destaca uma série de fatores se integram o seu significado:

Fazendo-se uma compilação de diversas definições de Canção, é possível reunir oito elementos a ela associados com maior frequência: (1) o *canto*/ (2) de um *texto poético* / (3) geralmente *acompanhado* por instrumento/ (4) dentro de uma determinada *forma musical* / (5) de *duração* geralmente breve/ (6) com certa *interação* entre música e poesia / (7) relacionado com diversos *contextos*, como dança trabalho, acalanto, reza/ (8) de *âmbito* erudito ou popular. (VAZ 2017, p. 12-13).

Esta diversidade em possíveis significações para a potência da canção como produto musical nos permite visualizar como essa matéria artística abre possibilidades a sua exploração como eixo de experiência didática para o ensino de artes ou música. Nessa

perspectiva, falar sobre arte e sobre a música como uma de suas dimensões se torna essencial.

Arte é um ato de produção, um conjunto de atos nos quais há a mudança de uma forma, sua transformação, “movimento que arranca o ser do não ser, a forma do amorfo, o ato da potência, o cosmo do caos” (BOSI, 1985, p. 13). Como organismo vivo, a arte se locomove através do tempo/espaço pela ação dos artistas, podendo ser definida ora “como um fazer, ora como uma conhecer, ora como um exprimir” (PAREYSON, 2001, p. 21) e tais concepções em alguns momentos se contrapõem, em outros se anulam ou também se alinham e se combinam de diversas maneiras. Em alguns momentos da história, como na Antiguidade, vigorava a definição da arte pelo *fazer manual* e pela funcionalidade. Na Renascença, por sua vez, a arte, buscou se aproximar da ciência, firmando-se como um campo de conhecimento. Ou ainda, como no Romantismo, quando se afirma o aspecto da arte como expressão da subjetividade.

Da arte, em suas múltiplas formas e diálogos, emerge, portanto, possibilidades de concebê-la como uma desencadeadora de transformação social pela transformação do ser humano. Esta dimensão de abordagem, do indivíduo ao coletivo (e vice-versa), faz parte de sua inserção no campo educacional, apontando-a como uma área de conhecimento de suma importância para a formação do cidadão em sociedade.

Há um “poder da magia” contido na arte, ou como ressalta Fisher (1983), um poder de cativar, mobilizar, criar, entre outras reações. E por essas reações perante nossa realidade, podemos perceber que a “arte, ela própria, é uma realidade social” (FISHER, 1983, p. 57), uma dimensão paralela concebida pela expressão dos artistas a partir dos seus trabalhos e pela recepção daqueles que a apreciam diante do momento de sua aparição. A sociedade precisa do artista na medida que a arte também precisa mostrar o mundo como passível de ser mudado (FISHER, 1983), sendo o artista o indivíduo que carrega consigo essa função social e precisa estar consciente dela. Desta forma, propomos pensar aqui que uma das funções educativas da arte e, por consequência, uma de suas concepções, seja a de cultivar o encanto por ela e, através dela, transformar nosso modo de interação com o mundo.

Desta grande dimensão que nomeamos artes, voltamos nosso olhar para a canção, como um corpo sonoro em movimento a partir dos sons vindo da voz humana ao qual foi inserida inicialmente em contextos educacionais brasileiros como ferramenta de catequização nas escolas implantadas pelos jesuítas.

A educação jesuítica chegou ao Brasil em meados do século XVI, com a implementação de dois tipos diferentes de instituições escolares: as “casas de bê-a-bá” e os colégios. As casas de bê-a-bá atendiam as crianças indígenas e os colégios, aos futuros padres da ordem e filhos dos colonos portugueses. Havia diferenciações no que era ensinado em cada e no objetivo final do processo formativo idealizado para estes alunos. (GONÇALVES, 2012).

Dentro do programa de ensino abordado em cada uma dessas duas instituições, as linguagens artísticas já se encontravam presentes, porém sua prática e ensino não era vinculado à uma didática de apreciação da arte, mas como ferramenta de promoção da fé cristã. Como ressalta Ribeiro (1998), tendo como base o *Ratio Studiorum*, o plano de estudos da estrutura jesuítica era diversificado, passando pelos estudos das letras, da música, do canto, da doutrina cristã, se dividindo em duas vertentes:

Começando pelo aprendizado do português, incluía o ensino da doutrina cristã, a escola de ler e escrever. Daí em diante, continua, em caráter opcional, o ensino de canto orfeônico e de música instrumental, e uma bifurcação tendo em um dos lados, o aprendizado profissional e agrícola e, de outro, aula de gramática e viagem de estudos à Europa. (RIBEIRO, 1998, p. 21-22).

estudos das letras, música, canto e doutrina cristã, o mesmo sistema se dividia em duas vertentes, sendo uma para a gramática latina e outra para o aprendizado profissional e agrícola.” (SILVA, 2015, p. 14289).

É importante salientar que nem a Música e nem a Arte (plástica ou visual) entrava como conteúdo a ser lecionado pelo caráter das artes por si só: eles a tinham como uma ferramenta a ser utilizada em questões religiosas. Deste modo, podemos afirmar que ambas as linguagens artísticas foram também introduzidas pela atuação da Companhia de Jesus no Brasil Colônia com objetivos paralelos que não tinham intuito educativo ou artístico, mas de evangelização.

Leite (1935) também aponta nos relatos dos jesuítas que a música popular e erudita se manifestavam de forma simultânea. A popular portuguesa (os tamborileiros e gaiteiros de Nóbrega) e a indígena, no que chama do traço de união e camaradagem entre as crianças indígenas e as portuguesas. Em relação à erudita, no canto de órgão, nas charamelas e outros instrumentos que se apresentaram nas festas religiosas.

A canção já fazia parte do nosso repertório musical colonial nesse momento, no corpo das cantigas portuguesas que aqui já existiam desde o descobrimento de 1500 ao viajarem nas caravelas para cá, antes da chegada dos jesuítas. Contudo, as canções em “língua brasílica assinalam-se com a chegada dos Padres, no próprio ano de 1549. E já na Baía em 1550 se ouvia o Padre-Nosso em tupi cantando” (LEITE, 2003, p. 59).

O fechamento das escolas jesuíticas em 1759 criou uma nova demanda por alguma estrutura educacional que suprisse tal lacuna, o qual levou a criação das Aulas Régias, que correspondiam a “estudos avulsos ou disciplinas isoladas, ministradas pelo professor nomeado pelo rei; o conteúdo do ensino, voltado para a prática e elementos de gramática; além do detalhamento quando a horários de aulas, livros, normas disciplinares e didática, entre outros”. (GONÇALVES, 2012, p. 76).

Para o ensino de Arte, as aulas régias tiveram uma importância singular ao realizar a primeira referência ao ensino formal de artes num contexto educacional organizado. Osinski (1998) cita a Barbosa (1978) ao mencionar que a fundação do Seminário Episcopal de Olinda, em 1800, por Azeredo Coutinho, trazia a disciplina Desenho no currículo, bem como de uma Aula Régia de Desenho e Figura:

Essa Aula Régia, regida por Manoel Dias de Oliveira, o Brasiliense, foi a responsável pela introdução do modelo vivo no ensino de desenho no Brasil, o que só iria ocorrer, nos Estados Unidos, pelo menos 50 anos depois. Enquanto tal prática provocou reações violentas entre os americanos, no Brasil o acontecimento praticamente não teve repercussão. (OSINSKI, 1998, p. 113).

Em relação a Música, Costa e Paiva descrevem que a Música aparecia também na proposta educacional do Seminário de Olinda, sob a forma de disciplina prevista na organização escolar:

Outra disciplina que não fazia parte da estrutura curricular, mas que era previsto pelos Estatutos era o Cantochão – música eclesiástica. Nela, os alunos tinham aulas duas vezes por semana, durante uma hora cada dia. As aulas ocorriam durante todo o período em que os alunos estivessem estudando no colégio-seminário, mas eram facultativas, sendo cursadas por alunos que tinham interesse e habilidade com música. (COSTA; PAIVA, 2016, p. 08).

Os autores também indicam que o canto aparecia como parte da formação inicial dos alunos do Seminário de Olinda, que começava com as aulas de Primeiras Letras, nas quais aprendia a ler, escrever, contar e a iniciação à doutrina religiosa. O canto era uma disciplina híbrida, não obrigatória, a ser cursada somente por alunos com aptidão musical:

Nela os alunos deveriam aprender toda a teoria e prática relacionada ao canto, no entanto, se limitando ao canto harmônico, pois o ato de cantar deveria ser utilizado para adorar a Deus.

Ao professor desta disciplina cabia ensinar a teoria e a prática do canto, além de ser o responsável pelo Coro das cerimônias práticas de Missa rezada (COSTA; PAIVA, 2016, p. 09).

Quanto aos impactos da Reforma pombalina na Educação Brasileira em geral, Silva et al. destacam que governo de Pombal foi considerado controverso, alcançando alguns dos seus objetivos, mas ao mesmo tempo destruindo a estrutura que já havia sido iniciada a colocando como: “ (...) a primeira grande e desastrosa reforma do ensino no Brasil. É instaurado no lugar do sistema mais ou menos unificado, que se baseava na seriação dos estudos, o ensino no Brasil passou a ser fragmentado e disperso ministrado através de aulas isoladas, ministradas por professores leigos e mal preparados”. (2018, p. 646-647).

Todavia, devemos destacar que a inserção do Desenho e da Música no currículo, bem como a criação das aulas Régias de Desenho, eram nesta época uma “inovação em termos educacionais e uma abordagem inusitada no que se refere à transmissão de conhecimentos em arte” (OSINSKI, 1998, p. 114).

A chegada de D. João VI ao país trouxe grandes movimentações ao ensino de artes no Brasil. Primeiramente, é preciso destacar que por meio de um Decreto, em 1816, foi criado o ensino artístico no Brasil ao “determinar a fundação no Rio de Janeiro de uma Escola de Ciências, Artes e Ofícios” (BARBOSA, 2012, p. 20). Tal Decreto acabou

contribuindo para aprofundar um já existente preconceito que existia quanto às práticas artísticas, ao vinculá-las a uma natureza de trabalho manual que era desvalorizado pela sociedade:

O texto legal caracteriza a Arte como um acessório, um instrumento para modernização de outros setores e não como atividade com importância em si mesma.

Mesmo como acessório da cultura e instrumento de modernidade de classificação social, as atividades de caráter estético ligadas às artes visuais tiveram pouco prestígio em comparação com a larga e profunda aceitação das atividades estéticas ligadas à literatura. (BARBOSA, 2012, p. 21).

Posteriormente, com a chegada da Missão Francesa durante o século XIX ocorreu um movimento de estruturação do ensino artístico no Brasil, mas focada na formação superior. A chegada dos artistas presentes na missão culminou em um movimento pelas Belas-Artes que visava a propagação de técnicas e valores estéticos ainda não explorados pelas instituições artísticas locais e a formalização da posição do artista como categoria institucionalizada. Porém, a implementação das ações da Academia Imperial não só entrou em conflito com a comunidade artística local, como também despertou confrontos políticos e desavenças com diversas parcelas da sociedade.

Como ressalta Ana Mae Barbosa (2012), por muitas décadas o ensino de artes no Brasil foi centralizado e identificado nas práticas do Desenho, ao mesmo tempo que se enraizava um substancial preconceito ao ensino artístico: “o ensino artístico no Brasil só agora, e muito lentamente, vem se libertando do acirrado preconceito com o qual a cultura brasileira o cercou durante 150 anos que sucederam a sua implantação” (BARBOSA, 2012, p. 15).

O conflito entre as práticas e valores estéticos vivenciados no Brasil nesse período com as novas referências defendidas pelo movimento da Academia acabou aprofundando o preconceito com o ensino artístico e seu direcionamento ou como uma atividade manual de caráter inferior ou como uma ocupação para as horas livres das pessoas de camadas superiores da sociedade. Tal abordagem também era vista entre aqueles que se dedicavam ao ensino e práticas musicais, considerando que durante o período Imperial houve uma estagnação no ensino de música no país. Porém, há de salientar a

importância de algumas medidas adotadas no período imperial, mesmo que estas ainda fossem insuficientes para promover o ensino artístico musical em nossa educação:

Quando Dom João VI retornou à Portugal, em 1821, a atmosfera cultural e artística declinou e a educação musical ficou instável até a coroação de Dom Pedro II, em 1840. Em janeiro de 1847 passa a primeira lei estabelecendo conteúdo musical para formação musical: (a) princípios básicos de solfejo, (b) voz, (c) instrumentos de corda, (d) instrumentos de sopro, e (e) harmonia. Em 17 de setembro de 1851, Dom Pedro II aprova a lei 630 estabelecendo o conteúdo do ensino de música nas escolas primárias e secundárias (Leis do Brasil, 1852, p.57). (Mello 1947).

Durante o período colonial, a música e as outras artes alcançaram notável esplendor, porém a educação musical estagnou durante o Império. O processo de estagnação no desenvolvimento da educação musical permaneceu no Brasil do Segundo Império até a República da virada do século XX. (ALVARES, 1999, p.5-6).

Deste modo, é importante pontuar que, dentro da educação brasileira, a música, tanto a instrumental quanto a cantada, por muito tempo acabou sendo deixada em segundo plano frente a outros conteúdos e linguagens artísticas, só vindo a voltar a ganhar um espaço de relevância com o trabalho do maestro, compositor e educador musical Heitor Villa-Lobos, com o canto orfeônico, já no século XX.

Na década 20, o Brasil passava por um processo de desenvolvimento focado em sua industrialização, o que também trouxe desencadeamentos para o ensino das artes. Nesse contexto, Anísio Teixeira propôs uma reforma educacional e fundou em 1932 a:

(...) a Superintendência de Educação Musical e Artística - SEMA com objetivo de aprimorar a educação musical nas escolas primárias e secundárias, e convidou Villa-Lobos para o cargo de Diretor do SEMA. Villa-Lobos (1887-1959) começou seu trabalho como educador quando viajou pelo Brasil colhendo material nativo e folclórico. (ALVARES, 1999, p. 7).

O trabalho de Villa-Lobos com a educação musical estava alinhado aos valores morais e cívicos defendidos pelo Estado Novo de Getúlio Vargas, propondo ações de formação artística da criança desde a tenra idade para ter contato não só com compositores clássicos, mas também com o estudo do material folclórico brasileiro (ALVARES, 1999), atribuindo grande importância a música coral como ferramenta de musicalização.

Em 1931, Villa-Lobos promoveu um concerto no Rio de Janeiro envolvendo mais de doze mil vozes dentre estudantes primários e secundários,

trabalhadores de fábricas, e outros interessados em participar. No ano seguinte o coral foi de dezoito mil participantes. Em 1935, lançou o Guia Prático, publicação extensiva para música coral. (ALVARES, 1999, p. 7).

Outros métodos de educação musical se destacaram ao longo do século XX no Brasil, a se citar também: o Método analítico de Gomes Junior, o Método de Iniciação musical de Antônio Leal Sá Pereira e o Método de recreação musical de Liddy Migone. Todavia, estes movimentos acabaram tendo menos destaque do que as ações de Villa-Lobos, que tiveram grande aceitação no país e repercussão em outras partes da América do Sul (ALVARES, 1999).

Desde sua introdução no espaço educativo como ferramenta de catequização, passando pela sua inserção como prática relevante dentro do programa de reformulação da Escola Nova até a sua vinculação à BNCC como conteúdo da disciplina Arte, a música vem sendo uma linguagem artística que se sustenta por sua resistência e transformação, além de trazer em si tanta história e relevância didática do qual possamos nos apropriar.

1.2 ENTRE SONS ORDENADOS E RUÍDOS NASCE A MÚSICA

Refletir sobre o que compõe a música, sendo musicista, e como ela incide sobre um objeto de pesquisa musical/artístico é questionar seus próprios conceitos sobre essa arte e tentar construir diálogos com outros campos de estudo e vivências que se aproximam no seu cotidiano. Deste modo, em um trabalho que busca refletir como a canção pode ser um espaço de confluência das artes, adotaremos as considerações sobre a música presentes em nossa Base Nacional Comum Curricular - BNCC, levantando algumas de suas caracterizações sociais e reflexões relativas às transformações históricas que permitiram sua abertura à dimensão da visualidade.

A própria origem da palavra *música* se apresenta como um território de debates, como discute Gusmão (2016) ao apontar que a tradução mais usual do termo *mousike* como a “arte das musas” não pode ser aceita, considerando que, na cultura grega, “a tradução mais próxima para “arte”, tal como entendemos hoje, era *techne*, com o sentido de habilidade na produção de algo. A raiz indo-europeia *|tek* refere-se à ideia de produzir, associando-se, de algum modo, com a concepção de arte como fazer, se pensarmos na concepção de Pareyson. A tradução mais correta de *mousike*, portanto, seria apenas “aquilo que é das musas” (GUSMÃO, 2016, p. 12).

Então, nessa perspectiva, como discute a autora, nossa palavra música surge como uma emanção de uma ideia da *mousike* grega, que seria a “a própria atividade de transmissão de um saber, produzido pelo movimento e/ou um certo rumor sonoro, mas ao mesmo tempo gerando esse movimento e/ou rumor” (GUSMÃO, 2016, p. 12). A música aqui é um campo de sentido concreto e feito de sons, mas também um sopro de inspiração das musas artísticas mitológicas no mundo real. Um termo que, ao longo da história, passou a se referir à ação humana de se usar determinadas habilidades para coordenar sons ou construir formas sonoras.

Fisher (1983) apresenta a música como a “mais abstrata e mais eminentemente formal de todas as artes” (FISHER, 1983, p. 207) e destaca a existência de um problema entre a forma e o conteúdo dentro dessa arte, considerando que o conteúdo da música se transmite de diversos modos, existindo também uma linha tênue entre seu conteúdo e a forma. Sobre a ótica de uma visão da música como algo organizado em torno da teoria musical europeia, como o autor parece apontar, emerge um significado de sua existência quase sempre ambíguo, na qual ela possui uma sintaxe muito definida e normativa, mas uma semântica indefinida. Mais à frente, o autor também discute a questão das concepções que se atêm ao aspecto puramente formal da música, encontrada em alguns dos seus conceitos tradicionais:

A afirmação de que a música consiste apenas em sons dispostos conforme uma grande variedade de combinações (quer dizer, a afirmação de que a música é uma arte abstrata e formal) passa por ser absolutamente verdadeira. Mas a música não será algo mais do que isso? Será que a música é desprovida de conteúdo por não ser objetiva? (FISHER, 1983, p. 208).

O autor também ressalta que as modificações contínuas nas formas e modos de expressão musicais não estão só relacionadas ao aparecimento de novos instrumentos ou do avanço das habilidades técnicas dos músicos. Ao pensar o desenvolvimento da música, precisamos levar em conta as transformações históricas gerais, as circunstâncias sociais e as considerações ideológicas envolvidas (FISHER, 1983). Há ainda uma dimensão da música como um caminho de expressão de emoções através dos sons, sobre a qual Fisher ampara-se em Hegel descrevendo que:

É da natureza da música, diz Hegel, o “colocar o espírito” (...) em sons dispostos de determinados modos e em determinadas relações, elevando a expressão a um elemento unicamente feito pela arte e para a arte”. Esse

elemento “elevado” em sons organizados – quer dizer, o “conteúdo” da música – é a experiência que o compositor quer transmitir: e a experiência de um compositor nunca é puramente musical, mas pessoal e social, isto é, condicionada pelo período histórico em que ele vive e que o afeta de muitas maneiras. (FISHER, 1983, p. 209).

Caznok (2015), na sua obra *Música: entre o audível e o visível*, também pontua a questão do caráter abstrato dessa arte, apontando que, em razão de uma herança deixada pelo romantismo, “ainda hoje a música é considerada a mais abstrata de todas as artes por não ter um suporte concreto palpável e por seu modo de presentificação se valer do tempo, que também não deixa rastros físicos tangíveis” (CAZNOK, 2015, p. 105). A autora ainda complementa que a dinâmica entre compositores e intérpretes sofre alterações após o século XIX, quando se instalam relações de abandono das contingências físicas e das relações convencionais de audição, passando a se pensar em poéticas que atingissem outros espaços perceptivos: o da confluência entre o pictórico e o musical. Desse modo, ocorre um processo de mudança com o qual os compositores musicais passaram a realizar experimentações e criações onde sua música dialogaria com dimensões visuais, criando novos instrumentos, estilos de performance e de composições sonoras.

Por fim, Caznok (2015) reforça que a discussão dos sons de uma sociedade não pode abarcar somente suas músicas, mas também os ruídos que fazem parte dela. As transformações tecnológicas da sociedade alteraram a forma de conceber e escutar música, bem como agregaram outros sons desse novo contexto auditivo:

(...) a expressão do mundo moderno governado pela multiplicação das máquinas: o som-ruído, produzido por engenhocas, diametralmente oposto ao “som puro” dos instrumentos convencionais, é a concretização da arte do futuro. Sirenes, assovios, ronrons, rangidos, sons percutidos sobre metal, pedra e madeira, entre muitos outros, são, assim, o repertório de sons da música ruidista, única expressão musical capaz de unir, pela sinergia, o dinamismo da “nova” sensibilidade. (CAZNOK, 2015, p. 104).

Partindo para uma definição da música dentro de um viés social, Attali (1985), em sua obra *Listening In Noise the Political Economy of Music*, descreve que uma sociedade pode ser estudada tanto através dos seus sons, festivais e artes como também através de medições e estatísticas. Para o autor, a música tem passado por transmutações nas últimas décadas em face da sua comercialização como mercadoria. Tal processo gera mudanças sociais, nas quais a música e a sua escuta/produção também são alteradas.

Mais que refletir a humanidade em suas ondas audíveis e vibrações, ou a abordar como um objeto de estudo científico dentro de uma linguagem artística o desvinculando de sua imersão social, a música pode ser pensada como um instrumento de entendimento da sociedade (ATTALI, 1985). Attali defende que a música reflete a sociedade como um espelho, uma superfície de gravação imaterial para as marcas humanas, suas informações, uma memória coletiva na qual está gravada modelos personalizados, padrões e significados nas batidas do tempo. O autor, porém, ressalta que se trata de um reflexo de uma realidade fluída, em que as várias técnicas de se pensar música têm em comum o princípio de dar forma ao ruído, de acordo com a mudança de estruturas sintáticas.

Podemos afirmar até aqui, portanto, que a forma de se pensar e fazer música ao longo da história ocidental vem se modificando junto às mudanças das sociedades, assim como sua percepção e formas de escuta. Do mesmo modo, se transformaram sua representação (escrita) e, posteriormente, circulação. É importante ressaltar que, junto a estes processos, a própria questão da corporeidade da música acabou por incidir em seus conceitos e formas de concepção como campo de estudo e seu lugar entre as artes. A música, embora convencionalmente tenha sua natureza delimitada pelo órgão do sentido ao qual se destina, a audição, ainda possui espaço a novas possibilidades abertas pela contemporaneidade. Nestas, o corpo como organismo musical passa a ser considerado em sua plenitude a partir do ponto de convergência onde: o corpo sente, o corpo ouve, do corpo como um todo nasce a música.

As discussões sobre as novas formas da música na contemporaneidade são marcadas, no século XX, pelos estudos de Pierre Schaeffer (1966), particularmente seu *Tratado dos objetos musicais*. Schaeffer propõe uma abordagem de se pensar no objeto sonoro em si, o qual Iazzeta conceitua como um “evento sonoro delimitado que se mostra ao ouvinte com características audíveis específicas” (IAZZETA, 2016, p. 389).

Iazzeta também descreve que a ideia do que era música e de quais as referências intramusicais que importavam musicalmente vão se alterando conforme as concepções do que representa essa arte. Deste modo, culminando nos últimos séculos em mudanças do que seria a natureza musical: suas formas, estruturas, hierarquias e movimentos.

Em certa medida, a música do século XX se propôs a alargar esse espectro, incorporando o que anteriormente seria ruído e, mais do que isso, implicando uma atenção para aspectos qualitativos do som que transcendiam a noção de nota musical. Com isso surge uma estética da sonoridade, a possibilidade de se estruturar um pensamento musical, não mais a partir da abstração sonora, mas da concretude dos sons em sua diversidade. (IAZZETA, 2016, p. 385-386).

Por fim, ainda considerando reflexões de Iazzeta, podemos citar sua visão da música como algo construído a partir da escuta, apresentada no texto “Da escuta mediada à escuta criativa” (2012). Neste texto, o autor situa a reflexão sobre a escuta como relativamente recente para os estudos musicais e que, após o surgimento da fonografia, ocorreram enormes mudanças nas relações entre o fazer musical e a sua recepção. Iazzeta afirma que atualmente a “crescente mediação da escuta expôs a multiplicidade de posturas e atitudes dos ouvintes em relação à música, mostrando que a sua formação está mais vinculada a contextos tecnosociais do que a gêneros ou repertórios específicos” (IAZZETA, 2012, p. 28).

A evolução das mídias e meios pelos quais nos aproximamos da música e com ela criamos experiências estéticas mudou bastante desde a ascensão das tecnologias sonoras como o fonógrafo e, mais recentemente, os MP3 e os novos formatos de compartilhamento de músicas. Para o autor, a “escuta associada a uma ação de transformação da música que é escutada pode ser entendida como uma reação ética e política ao consumismo e à submissão do indivíduo às instituições reguladoras da arte” (IAZZETA, 2012, p. 31).

A música, na cultura ocidental, a partir do século XX, incorpora outros elementos do som a sua forma, para além de alturas musicais definidas e, com isso, surgem novas ideias e vertentes, como a da relação do som como imagem, o trabalho da música Eletroacústica, da *Sound Art*, bem como outros movimentos e tendências que buscam explorar o potencial imagético dos sons. A música se consolida assim como um território de encontro entre tendências que passam a ampliar a visão do que ela é como objeto estético e do que pode ser em suas novas apresentações e representações a partir dos suportes tecnológicos atuais.

Nessa mesma direção, Wisnik (1989) afirma que a música, ao longo da história, tem sido uma longa conversa entre o som e ruído, e que eles não se opõem absolutamente na

natureza: “trata-se de um *continuum*, uma passagem gradativa que as culturas irão administrar, definindo no interior de cada uma qual a margem de separação entre as duas categorias” (WISNIK, 1989, p. 30). E que a música contemporânea é talvez aquela em que o limiar dessa distinção entre som e ruído se tornou mais indefinido e frágil.

Compreender o caráter mutável da música e dos seus produtos ao longo da história nos permite também refletir sobre como também se modifica as formas de conceber essa linguagem artística dentre as possibilidades atuais de pesquisa educacional. Afinal, como pretendemos neste estudo propor formas de aproximar a canção de outras matérias artísticas para além da literalidade contida em suas letras, é preciso diversificar a concepção de como as artes se aproximam de nós e como nós, ao interagir com elas, construímos também novas referências e significados.

1.3 PENSANDO A ARTE NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO ATUAL

Considerando as reflexões sobre a arte e música pontuadas até aqui, como sua função social e sua existência como organismo vivo, chegamos a sua relação com a educação brasileira contemporânea. Então, para entender como a arte está situada no cenário educacional nacional, tão amplo e diverso, buscaremos agora constituir um panorama das legislações educacionais vigentes, apresentando algumas considerações. Mas, é preciso estar consciente de que a realidade educacional brasileira que de fato ocorre nas escolas nem sempre acompanha os termos estipulados nos documentos legislativos, ocorrendo distorções entre a teoria e sua prática.

O acesso à educação como direito social fundamental é abordado em nosso documento legislativo superior, a Constituição Federal (1988), no artigo 6º. Por sua vez, no artigo 210º, desta mesma legislação base, onde se deliberam os conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, lê-se que estes devem “assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988), ressaltando a importância da dimensão da arte na formação do indivíduo como cidadão.

Ainda partindo da Constituição Federal, o acesso à cultura e aos bens culturais é descrito na Seção II, ao longo dos artigos 215º e 216º. Nestes pontos da legislação, se afirma o dever do Estado em garantir a todos o pleno exercício dos direitos culturais. O

artigo 2016, também, aponta o nosso patrimônio cultural brasileiro, material e imaterial, como formador da sociedade brasileira e referência de identidade e memória nacional ao qual são incluídos:

I - as formas de expressão;

II - os modos de criar, fazer e viver;

III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas;

IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;

V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico (BRASIL,1988).

Em 1996, constitui-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996), documento que regulamenta o sistema educacional brasileiro, seja na rede pública ou privada, tratando de aspectos da Educação Básica ao Ensino Superior. A LDB reafirma a educação como um direito social fundamental, garantido pela Constituição, ao mesmo tempo em que delibera sobre as modalidades de ensino, caracterização dos segmentos, recursos financeiros, formação dos profissionais da educação, entre outros temas.

O ensino de arte e sua contextualização no sistema educacional brasileiro são abordados pela LDB em seu artigo 26, onde se institui que ensino de arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da Educação Básica. O artigo 26 também aponta atualmente as artes visuais, a dança, a música e o teatro como as linguagens que constituirão este componente curricular, conforme alteração realizada pela Lei 13.728 de 2016. Esta inclusão integra-se às deliberações em torno das legislações educacionais que norteiam a forma como o ensino da arte se dará na educação básica em nosso país.

O primeiro destes documentos norteadores da educação nacional são os chamados Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, uma coleção de documentos que representam um “referencial de qualidade para a Educação no Ensino Fundamental em todo o país” (BRASIL, 1997, p. 13) e tinha como função orientar e garantir a coerência de investimentos no nosso sistema educacional, através do compartilhamento de discussões, recomendações e pesquisas no campo de ensino.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (1998), podemos perceber um diálogo entre as concepções (fazer, conhecer e expressar) citadas nas reflexões levantadas anteriormente neste trabalho sobre a conceituação da arte. Ela pontua, no tópico sobre o conhecimento artístico como produção e fruição, que: “Cada obra de arte é, ao mesmo tempo, um produto cultural de uma determinada época e uma criação singular da imaginação humana (...)” (BRASIL, 1998, p. 28):

As formas artísticas apresentam uma síntese subjetiva de significações construídas em imagens poéticas (visuais, sonoras, corporais, ou de conjuntos de palavras, como no texto literário ou teatral). Não se trata de um discurso linear sobre objetos, fatos, questões, idéias e sentimentos. Antes, a forma artística é uma combinação de imagens que são objetos, fatos, questões, idéias e sentimentos, ordenados pela objetividade da matéria articulada à lógica do imaginário. O artista seleciona, escolhe, reordena, recria, reedita os signos, transformando e criando novas realidades. (...) A arte não representa ou apenas reflete a realidade, mas é também realidade percebida, imaginada, idealizada, abstraída. (BRASIL, 1998, p. 32).

Os Parâmetros Curriculares também destacam o caráter mediador da arte, que possibilita a comunicação entre pares no seu interior, sejam eles o artista/espectador ou a espectador e obra:

A arte é um conhecimento que permite a aproximação entre indivíduos, mesmo os de culturas distintas, pois favorece a percepção de semelhanças e diferenças entre as culturas, expressas nos produtos artísticos e concepções estéticas, em um plano diferenciado da informação discursiva. (BRASIL, 1998, p. 35).

A BNCC (2018) surge como um documento norteador da educação no país e cuja assimilação nos sistemas de ensino, público e privado, ainda se encontra em curso. No site do governo federal, onde se apresenta o histórico sobre o surgimento da BNCC, é mostrada uma linha do tempo acerca dos processos pelos quais passou essa construção. Nesta linha, descrevem-na como extensão das discussões que germinaram desde a Constituição Federal de 1988, acerca do artigo 210, já citado, seguido pela criação da LDB (1996) e os subsequentes Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (1997 e 1998), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2000), as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (2010), bem como outras resoluções e portarias que foram considerados marcos na elaboração deste documento de referência para o ensino no Brasil.

Há diversas reformulações e propostas que a BNCC introduz em seus cadernos de orientação. O documento possui três abordagens distintas, de acordo com segmento da Educação Básica, se dividindo, assim, em um documento com orientações para a Educação Infantil, um para o Ensino Fundamental e um terceiro, para o Ensino Médio. Em cada um destes documentos, a arte é abordada de forma diferenciada, não só pelo caráter distinto de cada segmento de ensino, mas também pela forma como ela se apresenta como campo de conhecimento e parte integrante de uma proposta de estrutura curricular.

No documento de orientação da BNCC para a Educação Infantil, é apresentado como eixos estruturantes desta etapa do ensino básico as interações e a brincadeira. Ao mesmo tempo, também se introduz a importância de se assegurar para esse público seus *Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento*, os quais são, de forma sucinta: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer. Tais direitos são vistos, junto aos eixos estruturantes, como a base que estrutura as práticas e competências a serem desenvolvidos com os alunos.

Dentro da BNCC para a Educação Infantil, as artes são citadas como parte integrante dos cinco campos de experiência que definem os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento deste segmento de ensino. Os campos de experiência são vistos como saberes e conhecimentos fundamentais a serem propiciados aos alunos no ensino infantil e foram dispostos inicialmente pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) e são organizados pela BNCC, de forma resumida, em:

- *O eu, o outro e o nós*: se discute a interação da criança com o outro e a sociedade, bem como a importância dela com a multiplicidade cultural e social que a rodeia, respeitando e reconhecendo as diferenças que nos constituem como seres humanos. As artes se inserem entre os conhecimentos e experiências culturais, cujo o ensino na Educação Infantil deve oportunizar.
- *Corpo, gestos e movimentos*: trata do corpo da criança como sendo o veículo pelo qual ela explora o mundo, se expressando e produzindo conhecimentos acerca de si, dos outros e do universo social e cultural.

- *Traços, sons, cores e formas*: aborda mais diretamente a relação da criança com as artes, ao trazer que a educação infantil precisa incentivar a convivência da criança com as múltiplas linguagens artísticas para que as “crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca” (BRASIL, 2018).
- *Escuta, fala, pensamento e imaginação*: trata das situações comunicativas cotidianas que a criança tem ao interagir no mundo, pois é importante que na Educação Infantil sejam promovidas.
- *Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações*: reforça, por fim, que a criança vive inserida em diferentes dimensões do mundo, sendo este constituído de fenômenos naturais e socioculturais. Neste contexto, as artes podem ser encontradas como parte da interação da criança na realidade física e cultural, seja pelas experiências de manipulação, seja pela apropriação de informações acerca de tradições ou de materiais artísticos que dele fazem parte.

Para cada campo de experiência, são vinculados, de acordo com a faixa etária, determinados objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Deste modo, a complexidade dos objetivos, bem como a forma proposta de interação com a linguagem artística, são alteradas conforme a faixa etária da criança.

No que se refere ao Ensino Fundamental, a BNCC trata do componente curricular Arte, em seu caderno de orientações, como uma grande área centrada em quatro linguagens artísticas: Artes visuais, Dança, Música e Teatro. Ao mesmo tempo, também propõe um quinto campo dentro do componente curricular Arte, chamado de Artes Integradas, no qual “explora as relações e articulações entre as diferentes linguagens e suas práticas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação” (BRASIL, 2018, p. 197).

Nessas unidades, as habilidades são organizadas em dois blocos (1º ao 5º ano e 6º ao 9º ano), com o intuito de permitir que os sistemas e as redes de ensino, as escolas e os professores organizem seus currículos e suas propostas pedagógicas com a devida adequação aos seus contextos. A progressão das aprendizagens não está proposta de forma linear, rígida ou cumulativa com relação a cada linguagem ou objeto de conhecimento, mas propõe um

movimento no qual cada nova experiência se relaciona com as anteriores e as posteriores na aprendizagem de Arte. (BRASIL, 2018, p. 197).

Na BNCC do Ensino Fundamental, cada uma das quatro linguagens do componente curricular – Artes visuais, Dança, Música e Teatro – constitui uma unidade temática que reúne objetos de conhecimento e habilidades articulados a seis dimensões: Criação, Crítica, Estesia, Expressão, Fruição e Reflexão. Essa abordagem das linguagens artísticas feita através dessas dimensões de saber não as descreve como eixos temáticos, mas como “linhas maleáveis que se interpretam, constituindo a especificidade da construção do conhecimento em Arte na escola” (BRASIL, 2018, p. 192). A referência a essas dimensões, segundo o documento, busca facilitar os processos de ensino e aprendizagem em Arte, não havendo uma hierarquia ou ordem de trabalho entre elas.

As artes na BNCC do Ensino Médio entram como parte da área de linguagens e suas tecnologias. Nesta, ocorrem as discussões sobre consolidação e ampliação das habilidades do estudante de uso e reflexão sobre as linguagens, sejam elas as artísticas, corporais, verbais, as quais são objetos em diferentes componentes: Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa (BRASIL, 2018).

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. Ela é, também, propulsora da ampliação do conhecimento do sujeito sobre si, o outro e o mundo compartilhado. É na aprendizagem, na pesquisa e no fazer artístico que as percepções e compreensões do mundo se ampliam e se interconectam, em uma perspectiva crítica, sensível e poética em relação à vida, que permite aos sujeitos estar abertos às percepções e experiências, mediante a capacidade de imaginar e ressignificar os cotidianos e rotinas. (BRASIL, 2018).

Trabalhar com a arte no Ensino Médio, de acordo com esse documento de referência, deve prever uma progressão das aprendizagens de pesquisa e desenvolvimento de criações artísticas por parte dos educandos, estimulando:

Um ambiente propício para o engajamento dos estudantes em processos criativos deve permitir a incorporação de estudos, pesquisas e referências estéticas, poéticas, sociais, culturais e políticas para a criação de projetos artísticos individuais, coletivos e colaborativos, capazes de gerar processos de transformação, crescimento e reelaboração de poéticas individuais e coletivas. (BRASIL, 2018).

Por fim, as orientações da BNCC para o Ensino Médio também destacam que o trabalho com a Arte neste segmento de ensino precisa considerar os alunos como protagonistas do seu ensino aprendizagem, ao mesmo tempo que como apreciadores da arte e artistas, criadores e curadores. Neste processo, estimulando também a exploração de diferentes materiais, instrumentos e recursos (BRASIL, 2018).

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 culturais populares presentes na sua comunidade. O mesmo deve ocorrer com outras manifestações presentes nos centros culturais, museus e outros espaços, de modo a propiciar o exercício da crítica, da apreciação e da fruição de exposições, concertos, apresentações musicais e de dança, filmes, peças de teatro, poemas e obras literárias, entre outros, garantindo o respeito e a valorização das diversas culturas presentes na formação da sociedade brasileira, especialmente as de matrizes indígena e africana. (BRASIL, 2018).

Considerando o cenário que emerge mediante a implementação da BNCC e as transformações trazidas pelos documentos de referência anteriores a ela, alguns pontos podem ser levantados como questionamento. O primeiro deles, é sobre o lugar da arte no ensino atual. Pode-se perceber desde os PCNs uma busca em posicionar as artes como um produto social e cultural, valorizando as conexões e contribuições da interação do aluno com os objetos artísticos e artistas. Essa visão se distancia da abordagem mais mecânica da focada nas técnicas de desenho, por exemplo, que já foi marcante no ensino artístico nas escolas brasileiras.

Ao mesmo tempo em que se refina e se procura diversificar a abordagem do ensino das artes, valorizando as diversas linguagens artísticas e os caminhos metodológicos para sua inserção na educação básica, ainda se conserva a preocupação na permanência do seu espaço nas grades curriculares como um horário de aula fixo na rotina escolar, de modo que todo aluno tenha o acesso garantido a um momento de estudo das artes no seu horário escolar semanal. As recentes alterações trazidas pela reforma do Ensino Médio são um recorte dessa preocupação, quando a proposta apresenta que talvez essa disciplina não seja mais de acesso obrigatório considerando o que foi chamado de flexibilização do currículo, passa a ser apresentada como uma disciplina facultativa.

Outra demanda que podemos apontar é a inserção de mais aulas de artes na grade curricular, partindo da premissa de que as linguagens artísticas em muitos momentos têm seu espaço de estudo nas escolas reduzido em detrimento a outras disciplinas, como Língua Portuguesa e Matemática. Essa e outras observações advindas da classe docente, como a falta de recursos e espaços específicos nas instituições para a realização de atividades artísticas, endossam um discurso que é importante não só defender a presença da arte em suas múltiplas formas nos documentos regulamentadores da educação no país: é também preciso assegurar a estrutura para a sua prática e reflexão.

A presença ou não de um componente curricular na grade estudantil também é um reflexo de visões políticas e sociais. Os campos de ensino apresentados na BNCC são um retrato de uma estrutura educacional que é vinculada a específicos objetivos e demandas que se diferem considerando o nível de escolaridade ou qual são determinados por instâncias superiores governamentais, impactando todo um sistema e um leque de alunos ao ser instituído. O lugar da arte na Educação Básica, assim, é atribuído mediante aos documentos normativos que a estruturam e, por consequência, um fruto das discussões sobre o seu pertencimento ou não na gama de aprendizados que se espera que os indivíduos tenham contato na escola.

Também é preciso levantar a questão da formação insuficiente dos profissionais que atuam nas escolas para atender as demandas da disciplina Arte em suas linguagens. Mesmo considerando que cada educador possui uma determinada gama de aprendizados que adquire na sua graduação inicial e que eventualmente amplia esses conhecimentos por meio de formações continuadas, cursos e afins, muito dificilmente as escolas terão profissionais capacitados para atender a todas as especificidades das quatro modalidades artísticas.

Ao mesmo tempo, nossa pesquisa aponta também um recorte de possibilidades reflexivas, que usará as canções como fio condutor de um diálogo interartístico no momento histórico atual. Desta forma, as reflexões sobre produtos culturais artísticos que iremos realizar estão e imersas no contexto sociocultural que está sendo vivenciado agora, o qual é repleto de um fluxo constante de informações e atualizações.

Ferraz e Fusari (2009), em sua obra da *Metodologia do Ensino da Arte*, destacam o enfoque em torno do que é arte atualmente e sobre a atuação do artista no espaço contemporâneo, ao dissertar que:

Hoje, o que se entende por arte e por obra de arte é muito amplo. Entre manifestações que têm marcado nossa época, os exemplos da *pop art*, da arte conceitual, da instalação ou da performance, mostram que o trabalho do artista e sua técnica são novas conquistas que incluem ideias e ações.

Os *autores* ou *artistas*, com suas diversas origens, histórias e experiências pessoais, procuram imaginar e inventar “formas novas”, com sensibilidade, para representar e expressar o mundo interior e sua relação com a natureza e o cotidiano cultural. (FERRAZ, FUSARI, 2009 p. 20-21)

Assim, considerando as visões conceituais levantadas até aqui, entendemos a arte nessa pesquisa como um organismo vivo, historicamente constituído, imerso em um poder de transformação, reflexão e fascínio constante do mundo e da sociedade. As artes, ao longo da história da humanidade, vêm se impregnando de diversos valores, se transmutando e emergindo delas novos casulos e fisionomias que refletem as provocações, estéticas e técnicas, advindas da contemporaneidade.

Ao mesmo tempo, a arte pode ser vista aqui também como uma *práxis*, um exercício dialético entre teoria e prática, tendo os artistas um papel social de suma importância. O artista molda o tecido da realidade, tal como um compositor harmoniza um arranjo sobre uma melodia ou como o artista plástico que esculpe a matéria concreta extraindo dela significados simbólicos. Uma arte como uma atividade fundamental do ser humano com a qual nos interagimos com o mundo, o modificando no processo e construindo novas visões dele, novas formas de o apreciar e questionar. Por fim, apresentamos a arte como uma ação humana de ordem estética, a simbolização de uma ideia que os artistas criam usando de uma sensibilização e de um veículo (sonoro, visual, verbal ou gestual), em que é constituída em suas definições citadas (fazer, conhecer e expressar) e como um espaço de experiência que, nos espaços educativos brasileiros, parte do componente curricular Arte.

2. CANTO COMO LUGAR DE ENCONTRO DAS ARTES

Inicialmente, partimos do objeto *canção*, considerando-a uma herança cultural que atravessa séculos da história da humanidade. Desde as civilizações antigas, o cancionário de um povo, suas tradições e histórias vão sendo repassadas às gerações que se seguem, num movimento contínuo de transmutação em novas formas e expressões, conforme a realidade em que ela nasce se transforma socialmente. Este produto artístico da música se apresenta nos múltiplos gêneros musicais, podendo ter alterações em sua estrutura e temáticas abordadas de acordo com o contexto em que está inserida.

A canção é um produto musical e cultural, podendo ser um encontro entre a oralidade e a melodia, e mais raramente, uma mescla entre sons falados e instrumentais, sem a presença necessariamente de uma letra. Como objeto artístico proveniente da música, aparece em diversos momentos da história da humanidade possuindo diferentes usos sociais e características estéticas, fazendo parte de ritos religiosos, como entretenimento domiciliar e coletivo, como mercadoria na sociedade de consumo, entre outros.

Seja acalentando crianças na hora de dormir ou recontando ou inventando momentos da vida e sentimentos pelo viés do canto, essa expressão musical costuma acompanhar o ser humano desde o nascimento até a maturidade. Valente (2007) aponta que ela é um objeto musical que está presente na cultura ocidental há séculos, se transmutando conforme as transformações da sociedade em que está inserida se desenrolam:

Contando a saga de um herói, as desgraças do amor, as lembranças da infância ou o país abandonado, a canção sofreu numerosas transformações (sociais, culturais, estéticas, técnicas). A sua história revela uma força associada à propriedade de ancoragem e deslocamento: a *movência* (Zumthor, 1997^a) que lhe permite adaptar-se ao seu ambiente, de modo a garantir sua longevidade. (VALENTE, 2007, p. 79).

Vaz ressalta que a canção está na origem de todas as manifestações musicais, de modo que todas as formas musicais derivam da canção, “são ampliações daquele sentimento básico de organização do pensamento musical” (VAZ, 2007, p. 45). O autor também descreve que a conjugação do canto, da fala e do movimento das canções antigas é apontada por estudos como “uma das mais importantes distinções na história da

produção cultural, o nível de dependência de cada manifestação artística em relação aos meios materiais de produção” (VAZ, 2007, p. 19).

Pensar na canção como um objeto de pesquisa requer refletir também na sua concepção como uma criação artística em que a palavra possui movimento e som. Como pontua Vaz (2007), o conceito de canção como a reunião de letra e música é uma forma simples de definição deste ato, ligado ao senso comum, existindo outras possibilidades para sua interpretação,

Perpassando a vida cotidiana mais do que qualquer outra área do saber, numa apropriação por vezes quase despudorada, a música apela à emoção, aspecto que tem vindo a interessar cada vez mais os psicólogos, no sentido de compreender esta íntima ligação, os processos que desencadeia e o como e o porquê de sentirmos que a música pode exprimir emoções. (MOTA, 2003, p. 12)

Dentro da dimensão da relação da linguagem oral e a canção, Brito (2003) apresenta a voz como nosso primeiro instrumento musical e, nos primeiros anos da infância, integrada ao movimento, a voz tem grande importância ao nosso desenvolvimento. Ao mesmo tempo, o cantar também pode ser pensado como uma extensão do falar, em que o fazer musical perpassa a oralidade, combinando fala com alturas de som e ritmo, com fins estéticos e musicais.

A conjugação de Canto, Fala e Movimento das canções primitivas é explicada por estudos que apontam, como uma das mais importantes distinções na história da produção cultural, o nível de dependência de cada manifestação artística em relação aos meios materiais de produção. Existem, assim, as modalidades que dependem básica ou inteiramente de materiais e objetos que são usados, manipulados e transformados pelo homem, e aquelas que dependem básica ou inteiramente de recursos inatos, inerentes ao homem. (VAZ, 2017, p. 19).

Deste modo, é possível pensar em duas categorias de práticas artísticas, em que uma agruparia a pintura e escultura, entre outras artes que requerem uma matéria exterior como tinta e pincel. E uma outra categoria, que se centra nas artes vinculadas a voz e ao movimento corporal, como a dança e a música. Nessa perspectiva, Vaz defende a posição da canção como um objeto musical de relevância ímpar dentro de uma ideia de relação corpo-música-expressão:

Em resumo, é altamente provável que a Canção tenha emergido, historicamente, da necessidade de conjugar toda a potencialidade expressiva do corpo humano (abrangendo o Canto, Fala e Movimento), de modo o mais autônomo possível, em um campo expressivo mínimo, para cumprir uma função específica, como o acalanto, por exemplo. (VAZ 2017, p. 21).

Atualmente, a canção “encontra-se imersa num panorama de intercomunicação instantânea, em nível planetário – a chamada cultura global. (VALENTE, 2017, p. 80). Com o advento das mídias e a multiplicação dos canais de comunicação pelo avanço da tecnologia, houve uma revolução do papel da música, principalmente no que concerne a sua performance, escuta e transmissão. Estes desdobramentos da natureza e veiculação do som diversificou as canções, as envolvendo em múltiplas referências nublando a fronteira sutil do erudito e popular, carregou a voz para fora das alturas definidas e convidou o ruído e efeito vocal para compor um novo tipo massa sonora musical.

No que diz respeito à música, o conjunto rádio-disco favoreceu, com efeito, o desenvolvimento das diferentes vertentes do gênero canção. Igualmente, tornou possível o nascimento de um tipo específico de canção: a *canção das mídias*- ou seja, composta de uma maneira tal que permitira a sua amplificação e a sua telefonia, de acordo com as possibilidades e os limites das tecnologias de imagem e do som. A escuta das músicas compostas em todos os cantos do planeta, incluindo os mais longínquos facilitou o cruzamento de paisagens sonoras e musicais. (VALENTE, 2017, p. 82).

Nosso estudo buscará apresentar a canção como mais um espaço de inserção artística da criança, a partir da premissa de compreendê-la como objeto artístico/musical embebido em signos de diversas naturezas. Deste modo, propõe-se aqui trazer a canção como um objeto de um estudo de campo, na qual reflexões dentro da Música, da Interartes e dos processos de ensino-aprendizagem musicais poderiam convergir em torno dessa temática, conforme elaboraremos mais a seguir.

2.1 A CANÇÃO POPULAR E O CACIONISTA EM TATIT

A matéria artística nessa pesquisa começa pela voz, inicialmente a voz da voz, “a voz que canta dentro da voz que fala”, aonde há a corporificação pelo som de uma melodia na fala, ao qual “acompanha um texto que renova constantemente o compromisso entre recortes da realidade e os recortes fonológicos” (TATIT, 2012, p. 15). A voz que canta é efêmera, possui uma vida sonora muito breve ao mesmo tempo que ela “canta, prenuncia, para além de um certo corpo vivo, um corpo imortal. Um corpo imortalizado

em sua extensão timbrística. Um corpo materializado nas durações melódicas” (TATIT, 2012, p. 16).

Essa matéria, musical e oral, expressão de linguagem e estética de sons, incide em nosso contexto social e histórico. A canção popular brasileira, assim como toda canção, é um espaço de encontro do passado e do presente. Seus produtos vêm abraçando estéticas e fazendo viagens culturais dentro da nossa identidade nacional, construindo ao mesmo tempo a nossa própria identidade dentro dos produtos artísticos.

As canções, por vezes, mesclam timbres das culturas tradicionais com instrumentos contemporâneos, usa da tecnologia dos sintetizadores e efeitos sonoros ao mesmo tempo que emprega tambores artesanais ou se apropria de cantos folclóricos. A canção popular brasileira, em muitos momentos, traz os holofotes para o cotidiano de um lugar, seus timbres visuais e sonoros, ao mesmo tempo que se comercializa dentro de um gênero musical, como canção midiática.

A canção popular, segundo Tatit (1997), "é produzida na intersecção da música com a língua natural" (TATIT, 1997, p. 87). O autor propõe um estudo de uma semiótica da canção, no qual discute formas de análise desse objeto musical pensando sua relação com a língua, sonoridade, andamento, descontinuidade e continuidade do tempo, entre outras dimensões da construção do sentido da canção popular.

Também destacaremos a figura do cancionista, aquele que interpreta a canção em sua voz, lhe conferindo uma identidade própria pela performance, figura que é descrita por Tatit (2002) como um malabarista de palavras e sons, para nossa busca por criar diálogos com linguagens artísticas visuais, corporais e/ou verbais:

O cancionista mais parece um malabarista. Tem controle de atividade que permite equilibrar a melodia no texto e o texto na melodia, distraidamente como se para isso não dependesse qualquer esforço. Só habilidade, manha e improviso. Apenas malabarismo. Cantar é uma gestualidade oral, ao mesmo tempo contínua, articulada, tensa e natural, que exige um permanente equilíbrio entre os elementos melódicos, linguísticos, os parâmetros musicais e a entonação coloquial. (TATIT, 2012, p. 9).

Os cancionistas, para Tatit (2012), habilmente manipulam a matéria fônica, fazendo junção de uma sequência melódica com as unidades linguísticas, na qual apara arestas e

elimina resíduos “que poderiam quebrar a naturalidade da canção. Seu recurso maior é o processo entoativo que estende a fala ao canto. Ou, numa orientação mais rigorosa, que a produz a fala no canto” (TATIT, 2012, p. 9).

Nesta pesquisa, faremos uso de alguns produtos musicais que podem ser descritos dentro do conceito de canção de mídias, o qual pode ser apresentado como uma dimensão contemporânea da canção popular que pensa no uso das tecnologias de captação sonora, amplificação e compartilhamento de som (VALENTE, 2007). Dentro dessa perspectiva, o cancionista de Tatit, o interprete que performa e corporifica a canção na gravação também se assume como uma figura midiática, um artista cuja voz se compartilha e estende por quase todo o globo com o aporte de plataformas como o *Youtube*, *Spotify*, entre outros.

Canções como a “Madalena” do Casaca que apresentou nacionalmente os cantos da puxada da congada capixaba para o mundo e o som da nossa casaca ressoando junto às guitarras e microfones amplificados demonstram as possibilidades do encontro do cancionista tradicional com essa música produzida para as mídias. Podemos também destacar como outro exemplo o resgate das desigualdades sociais e do confronto com o passado dos engenhos de açúcar em Pernambuco na voz de Chico Science e a Nação Zumbi no icônico álbum “Da Lama ao caos” em que o Maracatu e a embolada ganharam ares musicais psicodélicos e com pegada de funk rock, para citar apenas alguns poucos entre muitos exemplos.

De elemento do sagrado até peça de comércio da cultura contemporânea, a canção é um dos primeiros caminhos de inserção da criança em uma linguagem artística, seu primeiro contato em muitos momentos com uma dimensão estética do fazer humano ao mesmo tempo que se apresenta como um campo de estudo e um objeto artístico, cultural e social. E esta pesquisa buscará articular a canção e na dimensão das artes integradas, considerando a tríade artes-música-educação, evocada nos tópicos anteriores.

2.2 EM BUSCA DE UM PONTO DE ENCONTRO DAS ARTES NA CANÇÃO

O campo dos Estudos da Interartes emerge do movimento constante de diversificação da matéria e dos métodos artísticos no percurso da humanidade que propiciam a criação de

novas formas de fazer e pensar arte diante dos contextos semânticos e sociais que vão se constituindo e transformando continuamente.

Junior (2009) ressalta que, numa perspectiva interartes, buscamos um ponto de convergência entre as práticas artísticas, apesar das inúmeras divergências existentes entre elas e que tal perspectiva nasce da busca por novas abordagens para a pesquisa em artes, considerando o cenário contemporâneo vivenciado pelo artista/pesquisador e do pesquisador/artista. “Encontramo-nos, hoje, frente a uma situação paradoxal, pois as diferentes artes voltaram-se para si mesmas, procurando novas técnicas, metodologias, enfim, um maior conhecimento de si”. (JUNIOR, 2009, p. 106). Se no passado, a arte assumia papéis muito determinados dentro das ideias do expressar, fazer e conhecer, hoje as discussões sobre a sua existência e papel questionam seu status, seus materiais, a quem serve e a quem alcança, provocando recriações constantes dentro das artes e da figura do artista.

Nessa mesma linha, Cluver (1997), aponta que o campo de pesquisa das interartes trabalha “com textos que combinam e fundem diferentes meios e sistemas de signos” (CLUVER, 1997, p. 54). O autor aponta que novos pesquisadores poderão no futuro lidar com a maior parte dessa criação artística do nosso tempo, produzindo essa nova espécie de textos comparativo-reflexivos. Este autor salienta também que a perspectiva de diálogos estéticos tem duas linhas de direção de pesquisa contemporâneas, sendo uma a da investigação das inter-relações entre as “artes” e outra a abordagem de assuntos culturais e discursos transdisciplinares envolvendo textos em várias artes. (CLUVER, 1997, p. 27).

Como ressalta Caznok (2015), as discussões sobre as correspondências entre as artes têm origens remotas. No Renascimento, por exemplo, artistas como Da Vinci, Arcimboldo e Gaffirius buscaram estabelecer relações entre cores e notas musicais e relacionar os modos gregos e os corpos celestes, citando também de correspondência cores.

Todavia, foi somente a partir do século XVIII que se firmaram no ocidente pesquisas científicas que tinham como alvo essa relação entre cores e sons. Figuras como

Mersenne, Kircher e Castel trouxeram novas e importantes contribuições a esse campo de pesquisa.

Herdeiros de uma tradição musical plena de simbolismos e, ao mesmo tempo, responsáveis pelo desenvolvimento científico de seu tempo, Mersenne, Kircher e Castel fundem, por assim dizer, duas visões de mundo, fazendo a passagem do pensamento medieval para o moderno. Aproveitam as descobertas científicas em relação à luz e relacionam-nas aos sons, ora de forma objetiva, ora de forma simbólica. (CAZNOK, 2015, p. 29)

A partir daí, a investigação da relação entre cor e som foi gradativamente ganhando novos capítulos, a se citarem as experiências de Rimmington (1854-1918) com seu órgão silencioso que difundia cores, de Thomas Wilfrid e seu Clavilux, que projetava imagens e formas coloridas que se moviam ritmicamente ou de Bainbridge Bishop que, em 1877, combinou projeção de cores com um órgão de câmara, de forma a sincronizar cor e som difundidos. (CAZNOK, 2015).

Ainda como apresenta Caznok (2015), na primeira metade do século XX, o estudo da discussão dos diálogos interartísticos e a unidade dos sentidos trouxe novos elementos para a discussão sobre a atuação do artista e sobre como as transformações das linguagens artísticas se afastaram fundamentalmente de antigos cânones normativos que regiam cada arte em particular. A busca por experiências sensoriais e táteis expandiu as possibilidades de criação artística dentre as suas várias linguagens e as aproximações entre o visual, sonoro e corporal se aprofundaram ainda mais.

A autora destaca que, com o surgimento do que chama “novas poéticas artísticas” (especialmente às ligadas a um novo dimensionamento de processos e recepções da arte), a forma como pessoas e obras se relacionam passou por alterações, considerando não só os sentidos orgânicos dos participantes, mas também, as reflexões que estes encontros produzem ao acontecer:

[...] com o advento de novas poéticas artísticas, em especial aquelas criadas para tematizar, envolver e atingir a multisensorialidade do espectador, criadores e teóricos deixaram de lado a antiga querela e se ocupam, agora, em investigar a maneira como se dão as relações Inter sensoriais, quais são as formas de relacionamento espectador/obra e quais são suas fundamentações teóricas. (CAZNOK, 2015, p. 25).

As tendências que emergiriam dos novos entendimentos sobre a arte e o artista apontaram um ponto de encontro de elementos comuns entre as artes, nas quais representações literais ou simbólicas eram construídas através de matérias, técnicas e modalidades artísticas distintas. De tais correspondências ou traduções, o campo das Interartes vem sendo expandido, acompanhando também as transformações permitidas pelo avanço da tecnologia.

Atualmente, são encontrados diversos registros de processos criativos e críticos de modalidades artísticas distintas aplicados às práticas contemporâneas, a se citar por exemplo o conceito de “percepção digital” abordado por Basbaum (2012), que engloba “ideias que tratam das relações entre arte, tecnologia e percepção” (BASBAUM, 2012, p. 246). Basbaum ressalta ainda que as “que as tecnologias, ao imporem uma reorganização de nossos sentidos, moldam a maneira como organizamos pensamento e conhecimento” (BASBAUM, 2012, p. 262). A percepção digital abre-se, segundo o mesmo autor, a uma espécie de sinestesia, pelo fato de evocarem frequentemente dimensões multissensoriais.

Utilizaremos também do conceito de “confluência” nas artes proposto por Freitas (2012), na qual confluência “consiste na coincidência de forças, ideias ou todo tipo de coisa em um certo ponto ou lugar” (FREITAS, 2012, p. 280) e onde o embate de matérias artísticas divergentes se entrelaçam uns aos outros, não podendo ser observado seu início ou término.

As confluências nas artes, embora se configurem no interior de uma obra única, carregam em seu núcleo significações do verbete que o antecede nos dicionários: conflito. Quando coexistem em uma mesma obra materiais artísticos distintos, entendidos nos seus sentidos mais concretos, tais como sons, cores ou gestos, essa coexistência irá pressupor alguma espécie de conflito. Elementos de tendências antagônicas devem ocupar o mesmo espaço, se ajustar e, de alguma forma, se harmonizar, como o encontro de dois rios formando um terceiro, onde o resultado não é algo único, mas algo ao mesmo tempo uno e múltiplo. (FREITAS, 2012, 208).

Entrelaçando as visões que Tatit (2012) constrói ao descrever caminhos de análise para a poética e o sentido da canção e o conceito de confluência de artes apresentado por Freitas (2012), buscaremos trabalhar as canções populares brasileiras na perspectiva de encontrar diálogos e similitudes com outros objetos artísticos. A seguir, buscaremos

descrever brevemente como associamos a ideia das interartes com a canção, preparando a pesquisa para introduzir as propostas didáticas que serão levadas a campo.

Para entrelaçar o campo dos estudos interartes à canção, decidimos buscar possibilidades de diálogos entre matérias artísticas distintas que pudessem ser traçadas considerando as semelhanças e aproximações com canções da música brasileira. Todavia, antes de analisarmos o objeto musical canção em si, é preciso destrinchar a sua existência através da série de elementos que a compõe, o que nos leva a levantar alguns questionamentos prévios para nossa reflexão: Como representar possíveis formas visuais do som das músicas cantadas? Como representar este relevo melódico que pode ser acidentado, sinuoso, repleto de repousos ou silêncios em outra matéria artística? Como é possível transportar a intensidade de uma dinâmica musical ou a densidade de um timbre para uma linguagem visual ou mesmo corporal?

A princípio, iremos nos ater ao movimento como um elemento que poderá compor as semelhanças e representações que buscamos como o objeto de pesquisa deste trabalho. O movimento dos sons que compõe o corpo da canção seguindo a emissão da voz é a primeira matéria desse objeto musical que nos apropriaremos em nossa pesquisa. Wisnik (1989) destaca que o som se propaga como onda nascida pela vibração dos corpos que é transmitida à atmosfera sob a forma de uma propagação ondulatória, que o nosso ouvido capta e que é interpretada pelo cérebro, o qual lhe confere configurações e sentidos.

O som, como esse produto de impulsões e repousos, conforme Wisnik (1989) apresenta, revela uma periodicidade, uma ocorrência repetida dentro de uma certa frequência, onde os impulsos são as ascensões da onda sonora e o repousar, as quedas cíclicas destes impulsos que são seguidas por suas reiterações.

A onda sonora, vista como um microcosmo, contém sempre a partida e a contrapartida do movimento, num campo praticamente sincrônico (já que o ataque e o refluxo sucessivos da onda são a própria *densificação* de um certo padrão do movimento, que se dá ao ouvir através das camadas de ar). Não é a matéria do ar que caminha levando o som, mas sim um sinal de movimento que passa através da matéria, modificando-a e inscrevendo nela, de forma fugaz, o seu desenho. (WISNIK, 1989, p.17-18).

O movimento e o som, nessa perspectiva, possuem uma relação de grande proximidade, ao qual Wisnik destaca como: “o som é, assim, o movimento em sua complementaridade, inscrita em sua forma ondulatória” (WISNIK, 1989, p. 18). Logo, como o próprio autor destaca, não podemos reduzir de forma superficial a existência do sinal sonoro como uma onda simples, isso porque “cada som concreto corresponde na realidade não a uma onda pura, mas um feixe de ondas, uma superposição intrincada de frequências de comprimento desigual. Os sinais sonoros não são na verdade simples e unidimensionais, mas complexos e sobrepostos” (WISNIK, 1989, p. 23).

O som em uma canção se move dentro de uma perspectiva estética singular de acordo com a natureza do objeto musical que está sendo observado. Conforme já salientado neste trabalho, a canção, ao longo da história da humanidade, se apresentou com várias formas ou estruturas, tendo em cada uma um som próprio que a acompanhava não só caracterizado pelo uso da voz humana para emitir som no seu corpo musical, mas também pelas funções sociais que exercia na sociedade. A música cantada, assim, reverbera-se como o som, se propagando como uma onda de impulsos e repousos ao longo da história musical ocidental de acordo com o contexto social a ser considerado.

Para tanto, é preciso destacar também o movimento proveniente da ação humana e sua relação com os sons e as músicas, usando o gesto como ponto de partida. Zagonel (1992) ressalta que os seres humanos usam dos gestos físicos como forma de se expressar, e que a origem etimológica da palavra gesto desde o século XV possui inicialmente um “sentido de ação voluntária, do “fazer” (ZAGONEL, 1992, p. 11) e que seria, portanto, nessa perspectiva, desprovido de sensações ou sentimentos.

Contudo, o significado de gesto se modificou com o passar do tempo, se ampliando e dele fazendo parte da “expressão de um sentimento interior do indivíduo. O gesto revela e exprime. Vê-se nele não só uma ação física, mas uma intenção” (ZAGONEL, 1992, p. 11-12). O gesto musical é uma composição de vários tipos de gestos, com o “do compositor, do instrumentista, o do regente, o gesto vocal, e até o reproduzido por computador” (ZAGONEL, 1992, p. 20). Zagonel também cita a Claire Renard ao pontuar que a “produção e a escuta de um som (ou de uma música) passam pelo gesto (ou pela imagem do gesto). (ZAGONEL, 1992, p. 8).

Essa cristalização de movimento corporal, como gesto musical, como citado acima se apresenta em diversos outros gestos ou expressões dos sujeitos participativos da criação e audição do som. O gesto vocal, assim como o instrumental na música, é um fruto da ação do corpo, o qual o emite, sente e interpreta também pelo aparato cognitivo e biológico humano:

Não somente as cordas vocais concorrem para a produção sonora, mas igualmente os diversos músculos do aparelho respiratório e o corpo em sua totalidade. Este gesto é uma ação global que tem uma intenção expressiva precisa, daí a razão da palavra gesto. Traduz uma ideia musical e a faz viver por meio do aparelho fonador e do corpo. (ZAGONEL, 1992, p. 27).

Vaz (2017) destaca que é a partir do movimento corporal, da pulsação como um núcleo que gera a ação, desde quando a criança chora ao nascer, que a voz pode ter um papel fundamental dentro de uma necessidade de expressão. O autor também propõe considerar a voz humana dentre dois tipos básicos de manifestação: o canto e a fala, onde o canto é a “emissão dos sons com fins encantatórios, estéticos ou expressivos” e a fala, “articulação de sons com a intenção de comunicar significados com alguma dose de precisão referencial” (VAZ, 2017, p. 20). Ainda nessa linha, o autor aponta que desde a Antiguidade há uma relação do movimento como origem comum do canto e da fala. Desta conjugação, é possível construir uma forma triangular das inter-relação entre os modos básicos da manifestação da voz:

Figura 1 - Componentes originais da Canção



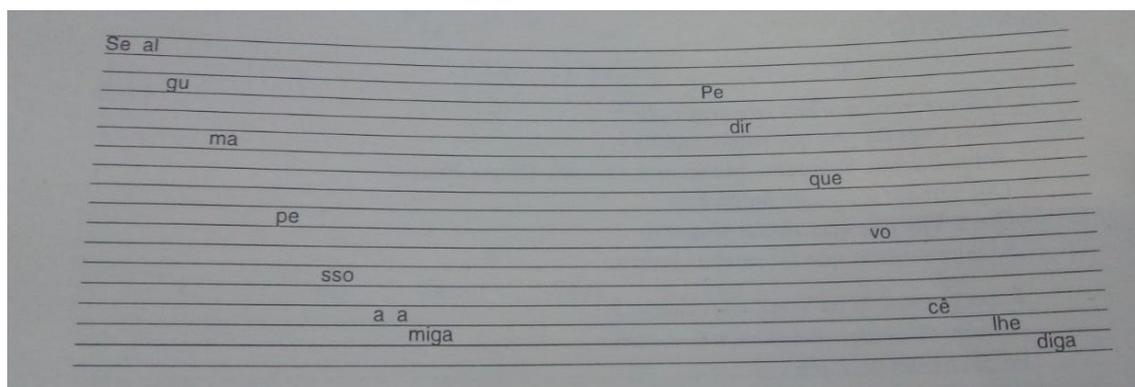
Fonte: VAZ, 2017, p. 20.

A música, a partir do século XX, vai ganhando novos contornos e estilos, os quais acabam por colidir com as formas tradicionais ocidentais de registro e expressão sonora. Como Caznok (2015) ressalta, a linguagem musical foi se transformando e enfatizando aspectos sonoros distintos para exprimir as novas poéticas, o que levou a escrita tradicional a se tornar insuficiente para este registrar essas sonoridades.

O gesto vocal, nesse contexto de transformações musicais, também passa a ser utilizado de outras formas, criando novos horizontes à sua exploração: “a voz não é mais usada apenas para o canto na música (...). Assim assistimos à inclusão de vários gestos vocais dentro do musical: o sopro e a respiração, o grito, o sussurro, o choro, o riso, o cochicho” (ZAGONEL, 1992), p. 28).

Em tal perspectiva, destacamos o contorno melódico como um eixo a ser considerado. Como ilustração, utilizaremos da estrutura de transcrição melódica e análise de canção propostas por Tatit (2012) como uma forma de expressar a matéria artística vocal em uma linguagem visual para depois, ressignificar a sua apresentação criando um novo produto interartístico. O autor propõe um modelo de diagrama de transcrição melódica que representa o campo de tessitura utilizado pela canção, bem como os espaços nos quais transitam as sílabas das palavras presentes na letra, representando progressões em semitons:

Figura 2 - Trecho de análise da canção “Último desejo”, de Noel Rosa.



Fonte: TATIT, 2012, p. 39.

O outro ponto que traremos em evidência será a textura musical que acompanha estas canções. Caznok (2015) ressalta que a terminologia textura veio como um empréstimo

das áreas visuais e táteis, sendo utilizado para cobrir lacunas da terminologia musical na função de descrever elementos concretos, sendo atualmente, absorvido pelo pensamento musical mesmo que ainda com o uso não tão expandido:

Tecnicamente falando, a textura musical refere-se ao aspecto resultante da verticalidade de uma estrutura musical, ou seja, de como as partes ou vozes de uma obra são combinadas. Podem ser monódicas (o canto gregoriano, por exemplo), polifônicas (uma *Fuga*), homofônicas (melodia acompanhada), heterofônicas (uma espécie de uníssono desfasado com variações), ou mistas. (CAZNOK, 2015, p. 106).

Junto ao conceito de textura, há o de densidade, considerando que ambos os parâmetros do som tratam das camadas de sonoridade que se intercalam na sua composição:

Este parâmetro composto (opera com mais de um som) indica a quantidade de elementos – poucos ou muitos sons ocorrendo em um determinado lapso temporal – presentes na superposição (densidade vertical) e na linearidade (densidade horizontal). A mesma textura polifônica lisa ou pontilhista pode ser densa rarefeita. (CAZNOK, 2015, p. 106).

Densidade e textura se integram como sensações produzidas pela dinâmica entre os elementos presentes no fluxo sonoro, como define Ferraz (1990) citado por Caznok. A densidade e a textura, como pontua a autora envolvem a “corporeidade tanto da obra quanto do ouvinte” (CAZNOK, 2015, p. 107). Um som pode transmitir uma sensação tátil, visual e auditiva que leva o ouvinte a associar o som à rugosidade, a uma superfície lisa e fluída, a uma descrição acidentada e irregular da matéria sonora. Textura e Densidade a partir do século XX passam a integrar um eixo valorizado pelas novas poéticas musicais, complementando os processos de mudança na forma de audição e percepção da música, bem como de seu registro gráfico e fonográfico.

À medida que a linguagem musical do século XX foi se transformando, a escrita tradicional foi se tornando insuficiente para exprimir novas poéticas, que enfatizavam aspectos sonoros que ultrapassavam as possibilidades previstas pelo sistema. Para que grafar em uma pauta, por exemplo, um agregado sonoro cuja principal característica seja a indefinição de alturas e durações, à maneira de um “borrão”? (CAZNOK, 2015, p. 61).

Da necessidade de realçar e explorar as “diferentes possibilidades de construção de densidades e texturas por meio de uma analogia direta com o visual” (CAZNOK, 2015, p.107), surgiram as notações gráficas, em um processo de ampliação do que a percepção auditiva poderia transmitir pela música e do que poderia ser produzido sonoramente e transmitido através dessa mesma música.

Por fim, falaremos da arte como expressão, que se prontifica como corpo animado. A expressão pelo canto para o cancionista, em Tatit (2012), carrega no seu cantar a sua gestualidade oral, onde afirma pela forma como manobra a sua voz, sua intenção e expressividade ao transformar fala em canto:

Ao descrevermos a gestualidade oral do cancionista, consideramos um ponto de tensividade crucial situado no encontro da continuidade com a segmentação da melodia. Vogais e consoantes, ingredientes mínimos inevitáveis na canção, oferecem o campo sonoro para os investimentos tensivos do compositor. (TATIT, 2012, p. 22).

Para o autor, o modo como cancionista maneja as vogais e consoantes traz uma substância de análise para a disposição interna do compositor, de modo que a forma como a voz está sendo matéria artística pode expressar o que Tatit (2012) chama de uma passionalização ou de uma tematização:

Assim, ao investir na continuidade melódica, no prolongamento das vogais, o autor está modalizando todo o percurso da canção com o/ser/ e com os estados passivos da paixão (é necessário pleonasma). Suas intensões internas são transferidas para a emissão prolongada das frequências e, por vezes, para as amplas oscilações de tessitura. Chamo esse processo de *passionalização*. Ao investir na segmentação, nos ataques consonantais o autor age sob a influência do/fazer/, convertendo suas tensões internas em impulsos somáticos fundados na subdivisão dos valores rítmicos, na marcação dos acentos e na recorrência. Trata-se, aqui, da *tematização*. (TATIT, 2012, p. 22).

Outro modo de constituição de uma canção proposto por Tatit (2012) é a figurativização, na qual o cancionista se projeta na obra, se apresenta dentro da canção pela naturalidade entoativa que ela apresenta, o “eu”, seja ele o compositor ou cantor, considerando a análise dos dêiticos do texto e dos seus tonemas: “Pela figurativização captamos a voz que fala no interior da voz que canta. Pela figurativização, ainda, o cancionista projeta-se na obra, vinculando o conteúdo do texto ao momento entoativo de sua execução. (TATIT, 2012, p. 21).

Nesta pesquisa, utilizaremos como parte da pesquisa o formato de análise proposto por Tatit, considerando os diagramas melódicos e as relações de passionalização/tematização/figurativização, mas ressaltamos que este não é um modo único de análise de canção: existem outros padrões e formas de análise que não foram abordados neste estudo.

Essa gestualidade vocal do cancionista na parte técnica, também “comporta as articulações, os aspectos mecânicos fonadores, a colocação da voz, a respiração, e todo o trabalho muscular necessário para colocar este conjunto em ação” (ZAGONEL, 1992, p. 29) e que produz vários tipos de “voz”, segundo as técnicas e em meios empregados, tais como: “a voz natural ou com microfone, voz falada, de ressonância, de peito ou de cabeça; voz animal ou voz tecnológica” (ZAGONEL, 1992, p. 27). Desta forma, a mecânica do aparelho fonador é a mesma, mas se muda a intenção, o impulso e forma que ela se apresenta, muitas vezes direcionada pelo gênero musical ao qual a canção é procedente.

Em resumo, até aqui, para chegarmos a este relevo sonoro e vocal que será um dos nossos eixos de personificação da canção em um produto de diálogos entre linguagens artísticas distintas, buscaremos conjugar o gesto musical do cancionista, com a textura musical e a densidade que acompanhar a música popular brasileira. Deste gesto musical, desse produto cultural, emerge o encontro do som como imagem, que expressa uma subjetividade, um gesto de interpretação. Em nossa análise, considerando as percepções expressas pelos alunos ao longo das intervenções, traçaremos como gesto musical essa manifestação corpo/som, esse evento de tempo determinado que estabelece presença e incide sentido dentro do desenvolvimento da música.

Estamos em busca de uma música que ganha corpo, contorno visível, corporifica, ocupa espaço visual pela percepção e conferência significados dos ouvintes. Uma canção que passionaliza, tematiza e figurativiza, às vezes mesclando mais de uma dessas três instâncias simultaneamente. Canções que buscam corporificar-se em outras linguagens artísticas. Uma canção que evoque sentidos e reações corporais, desatine e chame-nos a cantar, e por que não, pintar e dançar. Quem sabe tudo junto uma hora, experimentando de outras formas como a apreciar.

Para concluir, no próximo capítulo, descreveremos o processo de concepção das propostas didáticas e posteriormente, a vivência em campo e sua aplicação, discutindo os resultados finais e concluindo, assim, esta pesquisa.

3. CONSTRUINDO PROPOSTAS DIDÁTICAS DA CANÇÃO NAS ARTES INTEGRADAS

O processo de construção das propostas didáticas para a pesquisa de campo deste trabalho possuiu três etapas de direcionamento.

Na primeira delas, realizamos a escolha do repertório a ser abordado nas intervenções. Nesta etapa, selecionamos uma série de canções dentro da música popular brasileira com as quais tínhamos afinidade e desejo de trabalhar explorando a temática estudada. Ao mesmo tempo, também foi observado como parâmetro de seleção para este material as experiências musicais/educacionais anteriores da pesquisadora com estas músicas, como professora de música e regente de coral infantil. Selecionamos, portanto, quatro canções de três artistas/grupos da música popular brasileira: *Canto do povo de um lugar* (1975), de Caetano Veloso (?), *Feira de Mangaio*, composta por Sivuca e Glorinha Gadelha na versão gravada por Clara Nunes (1979), *Certas Canções* (1982), de Milton Nascimento, e *Maracatu Atômico* (1996), do Nação Zumbi.

Após a definição deste repertório, passamos para a etapa de construção dos planos de aula para as intervenções em campo. Essa parte era de suma importância, não só para vivenciar no plano prática e da melhor maneira possível as propostas didáticas em campo, mas também viabilizar o processo de visita à escola onde seriam aplicadas as atividades e colhidos os dados. Foi definido que seriam realizadas quatro intervenções em campo, uma para cada canção, nas quais se buscava entrelaçar o objeto musical a uma outra linguagem artística, concebendo uma reflexão deste encontro com os educandos e um produto artístico.

A construção dos planos de aula para as intervenções teve um diálogo direto com a BNCC (2018) para a disciplina Arte do Ensino Fundamental, principalmente no que se refere à estrutura do que seria apresentado. Cada intervenção foi idealizada pensando em articular diferentes as dimensões do conhecimento da arte conforme apresentadas no documento: criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão. Desta forma, em cada proposta didática era apresentada uma canção e, em seguida, era proposta uma forma de reagir, representar ou refletir alguma sensação, matéria sonora ou sentido trazido pela música em outra linguagem artística.

As canções selecionadas pertencem ao cancionário popular contemporâneo, evidenciando gêneros musicais nem sempre presentes nas residências dos educandos. Procurávamos assim, ofertar experiências sonoras que agregassem outros produtos culturais ao repertório musical dos alunos e os estimulassem a experimentar, às vezes estranhar e pensar música de uma perspectiva diferente das que habitualmente se tem contato.

Ao mesmo tempo, a própria seleção das canções pensadas para as propostas didáticas levava em consideração outro direcionamento trazido na BNCC do Ensino Fundamental: o de “articular manifestações culturais de tempos e espaços diversos, incluindo o entorno artístico dos alunos e as produções artísticas e culturais que lhes são contemporâneas.” (BRASIL, 2018, p. 196).

A terceira etapa da construção das propostas didáticas foi a sua adaptação às demandas encontradas no ambiente da pesquisa de campo. Ao se realizar uma pesquisa de campo em uma instituição do ensino regular, há muitos pontos a serem observados, a se destacar o respeito às normas administrativas de acesso escolar e sobre como ocorrerá a interação pedagógica do pesquisador com os discentes. De acordo com a natureza da escola, seja no sistema público ou privado, há regras a serem seguidas para a autorização de uma pesquisa em sala de aula, bem como para a coleta de dados e intervenções em aulas.

Nosso estudo de campo foi realizado em uma escola do município de Vitória, onde existe uma norma de procedimento para estudos de campo em instituições regulares, o qual considera a tramitação de um *Ofício de Solicitação para Desenvolvimento da Pesquisa* no sistema da prefeitura. Para esta autorização, se requer um documento onde se deve conter algumas informações do estudo, tais como os dados da instituição e do pesquisador, o título da pesquisa e seus objetivos, entre outros.

Após a submissão do ofício, o pesquisador precisa aguardar a sua avaliação e posterior liberação pela Secretária de Educação Municipal, para somente então iniciar o trabalho de campo na escola. Desta forma, mesmo após consulta prévia à direção escolar e à professora regente que se disponibilizou a receber a nossa pesquisa, foi preciso aguardar os trâmites legais do andamento do processo e de sua autorização final.

Em nosso estudo, buscamos dialogar com o contexto encontrado e ~~tentando~~ fazer a sua integração com a estrutura vigente sem, no entanto, perder o objetivo final da pesquisa, de fomentar práticas interartes. Para tanto, após visita à escola e reunião com a professora de artes regente, aquela que cederia horários em sua grade semanal para receber a pesquisa, foi definido as turmas com as quais desenvolveríamos o estudo e isso acarretou mudanças nos planos inicialmente elaborados.

Levando em consideração os objetivos educacionais e a grade de horários semanais da educadora de artes, foi definido que as intervenções ocorreriam no turno vespertino, nas turmas dos 5º anos B e C no Ensino Fundamental. Desta forma, a faixa etária que seria atingida pelas intervenções seria entre 09 e 11 anos e que, ao todo, juntando as duas classes, 40 alunos participariam das intervenções.

Em relação às propostas didáticas, concebemos quatro intervenções que poderiam estimular a inclusão de outras linguagens artísticas, num processo de audição/recriação em outros meios partindo de alguns eixos pré-definidos.

Os eixos que embasaram a construção das propostas foram cores, palavra, movimento e corpo, dentro dos quais alguns elementos musicais das canções foram evidenciados: melodia, ritmo, densidade e andamento.

Na BNCC (2018), o trabalho com a Arte no ensino regular se divide em dois ciclos, sendo que de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, o objetivo central do ensino artístico é articular os aprendizados nas aulas aos interesses e culturas infantis:

[...] deve assegurar aos alunos a possibilidade de se expressar criativamente em seu fazer investigativo, por meio da ludicidade, propiciando uma experiência de continuidade em relação à Educação Infantil. Dessa maneira, é importante que, nas quatro linguagens da Arte – integradas pelas seis dimensões do conhecimento artístico –, as experiências e vivências artísticas estejam centradas nos interesses das crianças e nas culturas infantis. (BRASIL, 2018, p. 199).

Desta forma, na concepção dos planos de aula para intervir nos 5º anos B e C da escola que foi o campo de pesquisa, sempre se manteve em evidência construir experiências estéticas e musicais que estimulasse os alunos a participar e se expressar.

Ainda partindo da BNCC, consideramos dois objetos de conhecimento dentro da unidade temática “Artes integradas” como fomentadores da criação dos planos: os processos de criação e das matrizes estéticas culturais. Para o 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, no objeto de conhecimento das Artes integradas “Processos de criação”, temos como habilidade a ser estimulada com os alunos: “(EF15AR23) Reconhecer e experimentar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas” e “(EF15AR24) Caracterizar e experimentar brinquedos, brincadeiras, jogos, danças, canções e histórias de diferentes matrizes estéticas e culturais.” (BRASIL, 2018, p. 203).

O planejamento de cada intervenção sempre trouxe a ideia de apresentar a canção em um momento de apreciação musical, sendo seguido pela introdução de uma reflexão com o grupo que culminaria, na sequência, em uma atividade de prática/criação artística. Para auxiliar na aproximação dos alunos com as canções trazidas, além do áudio que foi executado nas turmas, também foi trazido para cada estudante uma cópia da letra da música que posteriormente foi fixada no caderno de artes, por sugestão da professora regente.

Para a realização de cada proposta didática foi concebido previamente um planejamento de aula¹ que abarcava os seguintes tópicos em sua estrutura:

- Cabeçalho com dados da instituição, pesquisadora e turmas onde se realizariam as intervenções;
- Objetivo geral e específicos;
- Breve roteiro com os procedimentos e etapas da intervenção,
- Público alvo, conteúdos, recursos necessários/espacos;
- Comentários/avalição;
- Bibliografia.

Como materiais escolhidos para as atividades de prática e criação artística, optamos por preparar sempre os mesmos tipos de material para serem entregues a cada aluno ou

¹ Os quatro planejamentos utilizados nas intervenções seguem em anexo no final deste trabalho.

grupo, desde o mesmo papel cartão branco como superfície para pintar, até as mesmas cores de tina guache e tamanho de pincel, entre outros.

Outro ponto a ser destacada na construção das intervenções foi o de não levar exemplos prontos de produções para serem apresentados como modelos ou inspirações aos alunos. Este critério foi adotado porque buscávamos que houvesse o mínimo de intervenção possível da pesquisadora nos resultados obtidos pela interação dos educandos com as propostas didáticas. Mesmo que pesquisadora professora regente estivessem em todas as aulas, trouxessem novas informações, reflexões e ajudassem a tirar dúvidas momentâneas a postura de dar o espaço para que eles reagissem e criassem livremente pelos estímulos apresentados foi mantida até o final da última intervenção.

3. 1 A EXPERIÊNCIA EM CAMPO

A instituição escolhida para a realização da pesquisa de campo foi a Escola Municipal de Ensino Fundamental Edna de Mattos Siqueira Gaudio, localizada no bairro Jesus de Nazareth, na cidade de Vitória, Espírito Santo. Ela foi definida como o espaço para a pesquisa por causa de a experiências profissionais prévias² da pesquisadora nesta escola.

O Edna de Mattos atende a alunos do Ensino Fundamental, do 1º aos 9º anos, nos turnos matutino e vespertino, e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no noturno. A escola não só atende a alunos do bairro Jesus de Nazareth, como de outras comunidades da região, como Bento Ferreira e Praia do Suá, contando atualmente com cerca de 518 alunos, conforme Censo Escolar de 2020 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Como já citado, após a autorização emitida pela Secretária Municipal de Educação de Vitória e das reuniões de planejamento junto a professora regente de Artes, Christiane Torloni Alves, foi iniciado o processo de intervenção em campo em meados do mês de julho de 2022. As intervenções aconteceram nas turmas do 5º ano B e C, na primeira e segundas aulas respectivamente, entre os meses de julho e agosto de 2022, sendo uma vez por semana nas segundas-feiras no turno vespertino.

² A pesquisadora foi bolsista do Programa de Residência Pedagógica em Música na instituição em 2019 e no mesmo ano, realizou uma pesquisa de campo para a redação da sua monografia na Licenciatura em Música pela Universidade Federal do Espírito Santo – UFES.

3. 1. 1 Primeira intervenção

A primeira intervenção aconteceu no mês de junho de 2022 e tinha como tema “As cores e a melodia em *O canto do povo de um lugar*”, canção composta e gravada na voz de Caetano Veloso, em 1975, como parte do álbum *Jóia*, lançado pelo selo Phonogram/Philips. O álbum *Jóia* foi um trabalho marcante da carreira do músico, considerando o contexto político do seu lançamento em meio a ditadura militar no Brasil, o que o levou a sofrer com a censura política, como outros álbuns lançados no período.

Com treze faixas, *Jóia* é um trabalho onde Caetano Veloso mescla referências musicais diversas, tais como a música tribal Xingu e a sonoridade do grupo Beatles e “contempla músicas icônicas da carreira de Caetano”, como ressalta Cassoli (2019, np.), na qual a música “Canto do Povo de um Lugar funciona dentro do *status quo* de hino de uma geração, como um cântico de louvor para a natureza.” (CASSOLI, 2019, np.).

O objetivo geral desta primeira proposta didática foi o de *articular cor e melodia dentro de uma canção, produzindo um conjunto de pinturas com a turma*. Como objetivos específicos para esta intervenção foram propostos:

- Que os alunos tenham um momento de audição ativa de uma canção da Música Popular Brasileira;
- Que os alunos entendam o conceito de contorno melódico da canção, pensando nas ascendências e descendências das notas;
- Que os alunos produzam um conjunto de pinturas articulando as cores e movimentos que associam a essa melodia e letra.

De acordo com o planejamento estabelecido para esta proposta didática, a intervenção foi dividida em dois momentos: um de ambientação/reflexão e outro de produção artística.

No primeiro, ocorreria a ambientação das crianças com a canção trazida³, bem como uma reflexão sobre o contorno melódico dos versos cantados. Para tanto, antes da audição da música, uma cópia da sua letra⁴ foi entregue a cada aluno, para que eles pudessem realizar a apreciação musical, conhecendo também o texto que a compunha.

Após a apresentação do áudio da canção a ambas as turmas, cada qual em seu horário, os estudantes foram convidados a contar suas impressões iniciais sobre essa canção e sobre como percebiam o movimento da voz do cantor ocorrer na música. Nos dois quintos anos, houve alunos que notaram que a melodia cantada, em suas palavras, “*subia e descia*”, enquanto alguns alunos a descreveram como uma “canção calma, suave e como música de ninar”.

Neste ponto, realizamos uma transcrição da melodia demonstrando aos alunos o contorno melódico do primeiro verso do *Canto de um povo de um lugar*, utilizando o *Datashow* para projetar o diagrama de linhas concebido por nós no padrão proposto por Tatit (1997). A canção possui um desenho melódico cíclico, ora ascendente, ora descendente, com de intervalos de segunda menor e maior, sendo o maior salto de terça menor, com padrões melódicos constantes.

Figura 3 - Transcrição da melodia da canção “Canto do povo de um lugar”

³ Áudio utilizado para a intervenção disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Uj-kQGdK1q8>

⁴ Letra utilizada para as cópias distribuídas na intervenção disponível em: <https://www.lettras.mus.br/caetano-veloso/44705/>

Canto do povo de um lugar

Caetano Veloso

C **G/B** **Am** **Em**

To - do di - a o sol le - van - ta e a gen - te
 Fin - da tar - de a ter - ra co - ra e a gen - te
 Quan - do a noi - te a lu - a man - sa e a gen - te

F **G7** **C**

can - ta ao sol de to - do di - a.
 cho - ra por - que fin - da tar - de.
 dan - ça ve - ne - ran - do a noi - te.

Fonte: <https://www.superpartituras.com.br/caetano-veloso/canto-do-povo-de-um-lugar>

No princípio, quando os alunos viram as sílabas sendo acrescentadas no diagrama de forma a demonstrar o movimento das notas musicais, tiveram dificuldades de visualizar o contorno melódico da canção. Mas quando um aluno tomou a iniciativa de cantar novamente o trecho, outros alunos o acompanharam e identificaram a movimentação dos sons pelo canto, relacionando o contorno demonstrado no diagrama sílaba a sílaba.⁵

Nesta forma de análise por diagrama da melodia proposta por Tatit, pretende-se fazer um “mapeamento dos contornos melódicos a partir da própria letra da canção, como um campo de referência aos nossos comentários” e no qual “os espaços entre linhas determinam as graduações em semitons, enquanto as linhas mais espessas delimitam a região de tessitura ocupada pela canção” (TATIT, 1997, p. 104).

⁵ Durante o processo de transcrição, só foi apresentado o primeiro verso do *Canto do povo de um lugar*, considerando o tempo restrito de uma hora para a realização da intervenção.

Tabela 1. Diagrama de análise melódica Canto do Povo de um lugar

| | | | | | | | |
|-------|-----|-----|-----|-----|----|----|--|
| A O | | E A | | | | | |
| SOL | | GEN | | | | | |
| DI | LE | TA | TE | DE | | | |
| DO | | | | TO | | DI | |
| TO | VAN | | CAN | SOL | DO | A | |
| TA AO | | | | | | | |

Fonte: Arquivo pessoal.

Também como parte desse primeiro momento da intervenção, a pesquisadora convidou os alunos a pensarem que cores eram evocadas por eles quando ouviam a canção. Alguns alunos do 5º ano B citaram as cores amarelo, azul, branco e preto. Já os alunos do 5ºC, por sua vez, citaram as cores laranja, amarelo, rosa, azul escuro, vermelho e branco. Na segunda parte da proposta, seria então realizada uma atividade de produção artística usando tinta e papel cartão branco. O comando repassado foi para que os alunos em agrupamentos de quatro, utilizando os materiais distribuídos, produzirem uma tela de forma coletiva que, de alguma forma, traduzissem nossas discussões sobre contorno melódico e cores que relacionaram à canção.

Após dividir a turma em 5 grupos, distribuímos o material para cada agrupamento: um pincel para cada aluno, uma folha de papel por mesa e potinhos com pequenas quantidades de tinta. Em seguida, deixamos o áudio da canção tocando para que os alunos fossem ouvindo enquanto produziam seus trabalhos, para que, pensando no contorno melódico da voz e na discussão sobre as cores realizadas no primeiro momento, produzissem uma tela coletiva.

Na primeira turma, 19 alunos participaram da intervenção, enquanto no segundo grupo 17 alunos estavam presentes. Os trabalhos produzidos pelos grupos traziam uma variedade grande cores e pinceladas que assumiam desenhos sinuosos, se misturando e criando imagens coloridas, onde a relação do contorno melódico ascendente e descendente da canção era expresso por linhas em movimento e formas que em alguns momentos remetiam ao movimento melódico feito pela voz do cantor.

Figura 4 – Registro da primeira intervenção



Fonte: Arquivo pessoal.

Os trabalhos produzidos nas intervenções não foram em sua grande maioria assinados pelos alunos. De modo que, conforme fomos apresentando os resultados das intervenções e esses produtos artísticos, não iremos assinalar as autorias das obras. A opção para manter os trabalhos de forma “anônima” se deu por opção da pesquisadora que desejava estimular os alunos a criar, sem se preocupar em receber algum tipo de avaliação ou julgamento da “qualidade da sua produção”. Isto também ocorreu de modo a permitir que a dinâmica se focasse no processo de experimentação vivenciado pela proposta didática e afastasse o momento de pesquisa da realidade escolar em que os trabalhos feitos na aula de artes são submetidos a avaliações numéricas posteriores para aferição de uma nota.

Figura 5 – Trabalho produzido na primeira intervenção.



Fonte: Arquivo pessoal.

Podemos traçar algumas similaridades entre os elementos presentes no corpo musical e os traços dos trabalhos produzidos pelo grupo e as cores remetendo a tonalidade do céu nas várias partes do dia. Pelos trabalhos, podemos notar que o diálogo entre as linguagens artísticas música e pintura produziu obras em que a cor que se move pelo tracejado de uma linha não reta, ascendendo e descendo no papel, esboçando curvas e formas arredondas.

A ode à natureza e a relação do homem com o ciclo do dia, desde o nascimento do sol até a exposição do céu noturno é contado na letra dentro de uma “tematização”, considerando a perspectiva de Tatit (2012). Na tematização melódica, o cancionista cria uma relação motivada entre a ideia e o tema melódico erigido por essa reiteração, materializando uma exaltação, que nesta canção é a natureza. Onde o contorno que sobe de tom em tom, recitando até o salto de quinta descreve o nascer do astro rei. Onde se mantêm brevemente ao alcançar a nota sol e descreve um desenho sonoro descendente até novamente iniciar uma subida sílaba a sílaba. E a voz canta sobre o caminho do sol

no horizonte até o seu poente quando, repousando na tônica, se finda o tema musical e também o corpo da canção.

Do encontro da melodia com a letra, se constrói uma canção de andamento moderado e dinâmica que inicia no piano e realiza leve crescente na intensidade a partir da segunda repetição da letra, dentro do arranjo. Na terceira repetição, há o acréscimo de mais vozes que complementam o arranjo caminhando para o momento final da gravação, no qual outros instrumentos musicais se juntam à paisagem sonora, como o sintetizador e o dedilhado solo do violão.

O aspecto circular da canção se faz presente em vários dos trabalhos, nas linhas curvas que se encontram e se combinam aos gestos das crianças representados pelo pincel. As citações visuais a elementos como o sol e as estrelas citadas na letra da canção também se fazem presentes em alguns dos trabalhos, traduzindo a canção de um modo mais literal. Ao mesmo tempo, também se faz presente o uso das cores apontadas na reflexão inicial da intervenção, com um uso constante das tonalidades de azul, amarelo, laranja, branco, que foram citados pelos alunos como colorações que estes relacionavam a canção.

Mesmo o emprego dos materiais e técnicas utilizadas entre os grupos acabaram seguindo caminhos de experimentação pessoal dos alunos. Nem sempre o pincel era usado para a composição da tela, sendo substituído pela mão ou pelos dedos. As cores em algumas das telas produzidas remetiam as discussões iniciais feitas sobre as cores as quais a canção remetia. Porém, durante o processo de criação, ocorreram também escolhas por outras tonalidades ou misturas entre cores para chegar a uma outra coloração não disponível entre as distribuídas na mesa.

Figura 06 - Trabalho produzido na intervenção onde fica evidente o processo de mistura de cores para alcançar uma nova tonalidade.



Fonte: Arquivo pessoal.

Em alguns trabalhos produzidos podemos notar um diálogo direto com a temática da canção, em que o nascer do sol é o ponto focal da obra produzida, mas cuja interpretação da experiência ganha contornos e colorações distintas, seja pela mistura de cores, seja pela técnica de pintura utilizada.

Entre o primeiro grupo que realizou a atividade e o segundo, se percebeu uma tendência que se manteve por mais três encontros: a presença constante da literalidade nos trabalhos dos alunos em diálogo com elementos não literais. Quando solicitados a representar impressões ou sensações que tiveram ao reagir a uma canção, acabam por pensar em uma imagem já existente ou um objeto ou situação que seja citado na letra da música. Entretanto, mesmo os trabalhos dessa turma não se limitaram às representações literais do conteúdo da canção como um todo, mas estabeleceram um diálogo entre algo figurativo e algo abstrato.

De forma geral, acreditamos que os trabalhos produzidos nesta proposta didática incorporaram os elementos musicais da canção de forma visual, a se citar a Figura 13, onde podemos visualizar uma representação do tema melódico com seus desenhos ascendentes e descendentes. Também podemos indicar uma possível tentativa de demonstrar como as mudanças de textura sonora presentes no arranjo acontecem, ao se incorporar mais vozes e instrumentos ao longo do desenrolar da gravação, mudando a

sua aparência e sonoridade. Por fim, podemos traçar algumas similaridades entre os elementos presentes no corpo musical com os traços dos trabalhos produzidos pelo grupo e as cores remetendo a tonalidade do céu nas várias partes do dia.

Ao final da proposta didática, ocorreu um breve momento de avaliação do momento vivenciado junto aos alunos, no qual se pediu para que voluntariamente os participantes preenchessem uma ficha, deixando comentários ou críticas. Entre as fichas preenchidas, pode se observar uma maioria de comentários positivos descrevendo a vivência como divertida e usando o termo “gostei” para se referir à aula.

Também houve comentários ressaltando que a proposta ainda poderia melhorar, mas sem exemplos do que eles gostariam que fosse modificado, o que poderia ter agregado ainda mais a esse processo. E uma das fichas avaliativas trouxe um comentário acerca da voz da pesquisadora, a descrevendo como “irritante” e dando uma avaliação de uma estrela, dentro da categoria do “não gostei”. Na intervenção seguinte, esse comentário gerou, junto a professora regente, um momento de conversa antes do início da proposta didática na intervenção seguinte para buscar entender em que medida a voz (ou a altura dela) causava essa irritação e se isso era compartilhado por outros educandos. Isso gerou uma discussão muito interessante sobre a tonalidade de voz pessoal de cada um e como a voz aguda da pesquisadora soava agradável para alguns alunos, mas não para outros.

3. 1. 2 Segunda intervenção

Após a experiência na primeira intervenção, descobrimos pontos que poderiam ser amadurecidos nos demais planejamentos, principalmente na preparação prévia de materiais para cada aluno e separação antes da chegada dos alunos em classe. No segundo encontro com os 5º anos, em 27 de junho, realizamos uma nova proposta didática com o tema: Ritmo e densidade na “Feira do Mangaio”.

A canção *Feira do Mangaio* é uma peça dentro do gênero baião que foi composta por Severino Dias de Oliveira, conhecido como Sivuca, junto a sua esposa Glorinha Gadêlha, conforme relata o site Museu da Canção (2012). Segundo Taveira (2020). Feira do Mangaio é um exemplo de propagação da cultura e tradições do povo nordestino, pois:

Os paraibanos Sivuca e Glorinha Gadêlha valorizaram diversos costumes do nordeste descrevendo uma feira de mangaio, seus produtos, alimentos e travessuras nelas contidas. Assim, a música “Feira de Mangaio” é um prato cheio de cultura, isto é, um acervo riquíssimo da cultura nordestina; apresentando um pouco de um povo que preza pelas tradições e costumes, além de apresentar as variações linguísticas do povo do nordeste e seus lexemas peculiares. (TAVEIRA, 2020, p. 2018).

A letra da canção apresenta uma descrição do ambiente de uma feira livre, evidenciando a diversidade de produtos e manifestações sonoras presentes neste ambiente: desde o som dos vendedores promovendo seus produtos com fortes gritos até o sanfoneiro que toca forró na feira, criando uma paisagem sonora rica e cheia de camadas e tons.

Fumo de rolo, arreio de cangalha

Eu tenho pra vender, quem quer comprar?

Bolo de milho, broa e cocada

Eu tenho pra vender, quem quer comprar?

Pé de moleque, alecrim, canela

Moleque sai daqui, me deixa trabalhar!

E Zé saiu correndo pra feira dos pássaros

E foi passo-voando pra todo lugar

(Trecho da letra da canção Feira de Mangaio)

Navarro (2013) descreve no Dicionário do Nordeste que a Feira de Mangaio é uma “feira onde se vende de tudo, principalmente artesanato e produtos agrícolas. (NAVARRO, 2013, np). Por sua vez, Taveira (2020) apud Mozart (2013) explica que o que o Mangaio é um produto caseiro ou de artesanato vendido nas feiras livres, como chapéus de palha ou colheres de pau.

A primeira gravação de Feira de Mangaio foi pelo próprio Sivuca e posteriormente, se tornou parte do álbum Esperança (1979) pela gravadora EMI-Odeon Records na voz da cantora Clara Nunes. Com 12 faixas, *Esperança* foi o décimo segundo álbum de Clara Nunes e é considerado um LP que contém grandes sucessos da cantora. Traz referências musicais do samba, forró e da religiosidade afro-brasileira que Clara incorporou a sua musicalidade e visual. Feira de Mangaio aparece como a última faixa do lado B do LP e o arranjo gravado pela cantora é acompanhado pelos instrumentos tradicionais do baião: triângulo, viola, sanfona, zabumba, agogô, chocalho, com o baixo elétrico e violão.

O objetivo final delimitado para a segunda intervenção foi: *Explorar o ritmo melódico e a densidade da canção “Feira de Mangaio”, produzindo um trabalho de colagem com a turma.* Em nossa proposta didática, utilizamos a versão gravada na voz de Clara Nunes, disponível na plataforma *Youtube*⁶. Como objetivos específicos para esta proposta foram determinados:

- Que os alunos tivessem um momento de apreciação musical, escuta atenta, de uma canção da música popular brasileira;
- Que os alunos realizassem uma breve reflexão sobre o ritmo melódico da canção “Feira de Mangaio”, pensando nas acelerações e desacelerações do arranjo apresentado, ou seja, o ritmo fica mais rápido e mais devagar.
- Que os alunos produzissem em conjunto um mural de colagem buscando passar para o visual as reflexões levantadas sobre o ritmo e a densidade da canção escutada.

Assim como na primeira intervenção, neste segundo encontro também dividimos o tempo da proposta didática em dois momentos: um de apreciação e reflexão, outro de produção artística. No primeiro deles, realizamos a apresentação da canção por meio da

⁶ Faixa de áudio utilizada na intervenção disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=M-38_POSU1M

execução da faixa de áudio com acompanhamento da letra⁷ que foi distribuída para cada aluno. Em seguida, passamos para a etapa da discussão com os alunos sobre o andamento da música, buscando os levar a observar onde ela acelera e desacelera em seu ritmo, ao mesmo tempo, ressaltando a densidade musical do arranjo que foi escolhido para a prática.

No 5º ano B, 14 alunos participaram da intervenção, enquanto que no 5ºC, foram 19 alunos que participaram. Alunos da turma B, no momento da escuta direcionada da canção, notaram a aceleração e a desaceleração do ritmo e que ela diminui a velocidade do ritmo no final das estrofes. Eles também comentaram a diferença da música que trabalharam no encontro anterior, descrevendo essa como “rápida”.

O grupo também relacionou algumas palavras na discussão à Feira de Mangaio, como: feira, rua, barraquinhas, agitação, barulhento, colorido. Por sua vez, os alunos do 5º ano C descreveram a canção como um “fórró” e uma música de “festa junina”. Para eles, em suas palavras, essa canção era mais “energizada” e “cheia” de sons que a trabalhada no encontro anterior, devido a presença de vários instrumentos musicais acompanhando a voz que canta. A segunda turma também teve facilidade de notar as mudanças da velocidade da música.

Os alunos que participaram da intervenção, em geral, conseguiram assimilar a ideia que e que a construção da letra e a forma de cantar, mais o arranjo musical buscava representar a paisagem sonora do ambiente da feira livre. Principalmente a ideia de ser um lugar que a turma descreveu como “barulhento”, com “gente falando” e com vozes que “gritam ou chamam” diferentes coisas ao mesmo tempo. Além disso, a turma em geral, conseguiu identificar os vários instrumentos musicais que acompanham o arranjo, citando a sanfona, o triângulo, o chocalho, entre outros, como sons que ouviam junto a voz da cantora.

Na segunda etapa, passamos para a atividade prática artística de uma colagem, explorando diferentes texturas materiais para compor um trabalho buscando representar a densidades e as variações de ritmo percebidas na canção. Para essa atividade,

⁷ Letra que foi impressa e distribuída entre os alunos disponível em: <https://www.lettras.mus.br/clara-nunes/209155/>

distribuímos um pedaço de papel cartão branco de igual tamanho para cada aluno, um pincel e um pote com uma quantidade de cola branca. E em uma mesa da sala, deixamos disponíveis para que os alunos escolhessem para uso na colagem retalhos de papel colorido de vários tipos e texturas, fragmentos de Tecido não tecido -TNT e revistas para recortes. Cardoso (2011) descreve colagem artística como:

Chamamos de colagem a obra artística que é feita colando-se sobre um suporte materiais muito variados, como pedaços de papel, folhas de árvores, pedaços de tecidos e muitos outros. Também é possível colar objetos entre si para construir esculturas. A palavra “colagem” vem do francês *collage*, e esta palavra é usada em muitos idiomas para se referir a essa técnica artística. (CARDOSO, 2011, np.)

A colagem é citada como uma possibilidade de trabalho dentro da BNCC (2018) de Artes do Ensino Fundamental, séries iniciais, como uma habilidade que pode ser explorada no campo das artes visuais de acordo com o (EF15AR04), no qual: “Experimentar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia etc.), fazendo uso sustentável de materiais, instrumentos, recursos e técnicas convencionais e não convencionais.” (BRASIL, 2018, p. 201).

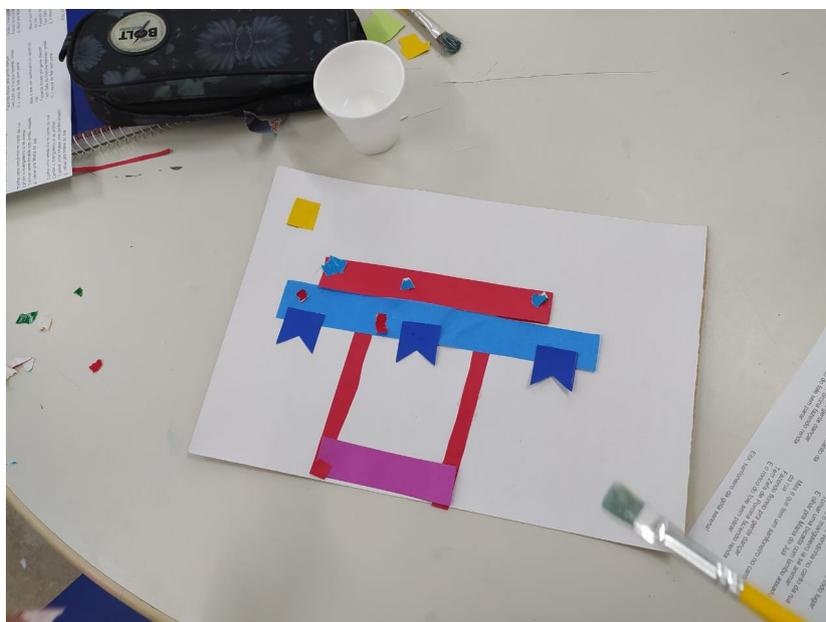
A orientação que a turma recebeu para esta atividade foi que a de que, pensando na canção apresentada e na densidade de sons e ritmos que compunham essa música, concebessem uma colagem usando os materiais disponíveis, que buscassem transmitir ou, de algum modo, traduzir, a experiência sonora para a superfície visual.

Em relação aos trabalhos produzidos, observamos que em ambas as turmas, alguns alunos trabalharam mais com o uso do papel picado, usando diversas cores simultaneamente, sem, no entanto, muitas vezes formar uma imagem figurativa. Podemos descrever que nestes trabalhos ficava visível a tentativa de representar pela variedade de cores agregadas na colagem a densidade musical rugosa do arranjo, com suas várias camadas de sons que sobrepunham a voz, tal como a feira livre que se destaca na canção pela paisagem sonora ruidosa.

Ao mesmo tempo, alguns alunos, de ambas as turmas, utilizaram os materiais disponíveis na mesa para representar elementos reais que relacionaram à canção, como barracas de feira ou mesmo fogueiras de festa junina. A de se ressaltar que, no momento da audição/reflexão sobre a canção realizada dentro da proposta didática, mais de um aluno relacionou *Feira de Mangaio* a uma música de festa junina. Isso ocorre em muitos momentos pela própria construção de bagagem cultural dos educandos que, muitas vezes, só tem contato musicalmente com gêneros como forró e baião em festas populares, a se citar as quadrilhas que dançam em suas escolas.

Tal referência visual e auditiva também dialoga com a própria contextualização cultural e histórica desta canção, considerando que essa canção compõe parte um cancionário nacional e regional, ligado a uma tradição musical e festiva do povo: “A música “Feira de Mangaio” é muito popular entre o os nordestinos. Cantada pela maioria dos cantores de forró permanece presente em qualquer festividade do povo do nordeste principalmente no período das festas juninas em junho. (TAVEIRA, 2020, p. 218).

Figura 07. Processo de criação de uma das colagens montando uma provável barraquinha de festa junina.



Fonte: Arquivo pessoal.

Ainda pensando nessa perspectiva apontada pela proposta didática, em que a voz cantada se agrega aos instrumentos para remeter a essa paisagem visual e sonora intensa, cheia de sons e cores, objetos e situações também expõe a tematização (TATIT,

2012), que o cancionista pensou para essa música. O mangaieiro citado na canção é um personagem do cotidiano nordestino das feiras livres que se dedica a carregar o mangaio, uma vara colocada atrás do pescoço onde pendura seus produtos e cestas de cipó para comercializar seus produtos (MOZART, 2013).

A exaltação da música regional, o baião, aparece nos versos pela voz ritmada, com pouca variação de alturas entre as notas na melodia, mas que vai cantando em um andamento moderado que exige uma dicção precisa pela quantidade de palavras cantada por verso em algumas das estrofes. Ao mesmo tempo, o conjunto da letra cantada e da interpretação da cantora vai compondo a sua figurativização (TATIT, 2012) onde a fonética e variação linguística do povo do nordeste, pela inserção de termos comuns a sua fala coloquial inseridos na letra e no sotaque que é utilizado na performance.

*“[...] Tinha uma vendinha no canto da rua
Onde o mangaieiro ia se animar
Tomar uma bicada com lambu assado
E olhar pra Maria do Joá”*

[...]

*Porque tem um sanfoneiro no canto da rua
Fazendo floreio pra gente dançar
Tem o Zefa de purcina fazendo renda
E o ronco do fole sem parar
Mas é que tem um sanfoneiro no canto da rua
Fazendo floreio pra gente dançar
Tem o Zefa de purcina fazendo renda
E o ronco do fole sem parar
Ei, forro da muléstia”*

Trecho da letra de “Feira de Mangaio”

O trecho da letra que destacamos acima também fez parte de um relato que foi colhido durante as discussões sobre a canção neste dia. Quando a turma estava comentando sobre a música e o ambiente da feira livre, um dos alunos relatou que costuma ir a uma

feira comer pastel com seus pais e que nela sempre há um cantor tocando e cantando violão na rua. O estudante construiu uma relação entre uma manifestação musical que é descrita no refrão do baião que estava conhecendo com uma experiência do seu cotidiano, o que o fez participar mais da reflexão.

Figura 08 - Alguns dos trabalhos produzidos na segunda intervenção.



Fonte: Arquivo pessoal.

Nos trabalhos acima podemos observar as diferentes interpretações/representações que a experiência com a canção proporcionou ao grupo de alunos. Há de se destacar que o elemento visual da cor se evidencia em todos os trabalhos, estando presente de forma mais intensa em alguns e menos em outros. Parte do material usado na proposta didática foi cedido pela professora regente e parte foi trazido pela pesquisadora, o que possibilitou uma variedade de tipos de papel e tamanhos previamente preparados.

Também podemos notar que nem todos os alunos mesclaram materiais, utilizando simultaneamente diferentes tipos de papel, ou no TNT. Mesmo os recortes retirados das revistas foram elementos que parte dos alunos, inicialmente, não fizeram uso em seus trabalhos. Contudo quando alguns dos participantes observaram que a professora

regente da turma estava realizando a proposta didática e usou esse recurso em sua própria produção.

Figura 09. A professora regente de turma participando da proposta didática.



Fonte: Arquivo pessoal.

De forma geral, nesta proposta didática buscávamos proporcionar uma experiência visual e auditiva para os participantes, de modo há aproximar as linguagens artísticas música (bailão) e artes visuais (técnica de colagem) buscando estimular os alunos a trazer para o visual aquilo que estava contido no som, no corpo musical da canção.

Ao final do processo, acreditamos que os trabalhos produzidos pelos alunos tenham conseguido traçar um diálogo entre as similitudes e matérias identitárias, onde a Feira de Mangaio foi o fio condutor de tal processo de criação/reflexão, explorando ao mesmo tempo habilidade citada na BNCC (2018): (EF15AR14) “Perceber e explorar os elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.) [...] (BRASIL, 2018, p. 203), em uma perspectiva diferente da musical.”

Ao final da intervenção, todos os alunos produziram a sua colagem, alguns um trabalho que descreveram como finalizado, outros algo que afirmaram ainda não estar completo. Na realização das colagens muitos alunos relataram que desejavam ter mais tempo ou mais encontros para finalizar o trabalho final, relatando que o tempo que foi disponibilizado não era suficiente: desejavam ter mais espaço dentro da proposta didática para a produção artística. Esse comentário também surgiu escrito nas fichas de avaliação distribuídas na finalização do encontro.

Ainda em relação a avaliação feita com os alunos da intervenção, poucos alunos preencheram a ficha ao final da aula. Isso aconteceu pelo fato de muitos estudantes ainda estarem trabalhando em suas colagens e terem preferido prosseguir com o processo artístico a parar para fazer o preenchimento. Desta forma, das 33 fichas distribuídas ao final das duas aulas, 13 foram preenchidas e devolvidas. Ao todo, 10 fichas continham algum tipo de comentário sobre a experiência vivenciada.

O retorno dos alunos expresso nesses comentários, em sua maioria, pode ser descrito como positivo, considerando a presença de palavras como “gostei” ou “adorei”. Havia uma ficha com uma avaliação de “precisa melhorar”, que indicou também que havia “gostado muito pouco” (pintou somente duas estrelas, de acordo com a legenda do instrumento). Alguns alunos também evidenciaram nos comentários que haviam preferido essa proposta didática em comparação com a da aula anterior ou que tinha acontecido coisas na aula que descreviam como “diferentes” ou “legais”.

3. 1. 3 Terceira intervenção

A terceira intervenção na escola ocorreu em 4 de julho e teve como tema *Palavra e cânone musical em “Certas canções”*, de 1982. Nesta intervenção, tínhamos como objetivo geral: Realizar um cânone musical com um trecho da música “Certas canções” e, a partir da experiência vocal, criar uma poesia visual⁸ trazendo elementos presentes na letra da música, que são evidenciados pela melodia.

Como objetivos específicos para essa intervenção tivemos:

⁸ BUORO (2014) descreve que a poesia visual se define pela interação entre palavra e imagem, ou pelo complexo palavra-imagem.

- Que os alunos realizassem uma audição direcionada da canção, buscando identificar quais palavras trazem frequências alongadas de vogais/repousos e qual o papel que estes termos conferem à letra;
- Que os alunos tivessem um momento de prática vocal em cânone com um uma canção da música popular brasileira;
- Que os alunos produzissem, individualmente ou em duplas, uma poesia concreta representando a experiência vocal vivenciada.

Na terceira intervenção, como nas anteriores, iniciamos com um momento de apreciação musical e observação da letra. Todavia, neste encontro, iniciamos a audição direcionada propondo que os alunos observassem em que palavras da letra havia uma sensação de prolongamento das vogais ou repouso. Buscávamos assim desenvolver com os alunos as noções de qual a sensação que é passada ao ouvinte a partir dessa passionalização da melodia (TATIT, 2012).

A canção escolhida como o repertório para a terceira proposta didática foi *Certas Canções*, na gravação de Milton Nascimento. A música faz parte do álbum *Anima*, lançado em 1982 pela gravadora Ariola Records. Possuindo 11 faixas, *Anima* é um trabalho de Milton Nascimento que traz referências da MPB, do Samba e da Tropicália, sendo descrito por Richard S. Ginell, em uma crítica escrita no site *Allmusic*⁹, como um álbum exuberante, dando destaque aos arranjos instrumentais ousados:

Este é um exemplo marcante do essencial Milton Nascimento que fez dele uma figura amada no Brasil - um álbum conceitual exuberante, eloquente e unificado que clama por felicidade universal e realização pessoal, ataca brevemente a hipocrisia e assombra a memória com sua muitas vezes comoventes melodias. (GINELL, tradução nossa, np).

Certas canções é a terceira faixa do Lado B de *Anima* e é uma composição em conjunto do cantor com o músico José Antônio de Freitas Mucci, o Tunai. Acerca desta canção, em artigo publicado sobre o lançamento do livro “Milton Nascimento: Letras, Histórias

⁹ Disponível em: <https://www.allmusic.com/album/anima-mw0000203422>

e Canções”, no site O Tempo¹⁰ (2017), é apontado que, segundo o cantor, essa música foi inspirada em *Ebony and Ivory* (de Paul McCartney e Stevie Wonder).

“Fiz essa música inspirado em ‘Ebony and Ivory’ (de Paul McCartney e Stevie Wonder)”, conta Milton sobre “Certas Canções”. Assim que a música acabou de tocar no rádio, Milton resmungou: “Como eu não pensei nisso antes?”. Era o marfim e o ébano, o branco e o preto convivendo em harmonia no instrumento. “Tempos depois, Tunai me mandou uma música e pediu para eu escrever uma letra. Foi assim que nasceu ‘Certas Canções’, completamente inspirada em ‘Ebony and Ivory’”, conta. (O Tempo, 2017, np.).¹¹

Nesta intervenção, voltamos a apresentar uma transcrição de um trecho da canção dentro do diagrama de Tatit (1997), como forma de demonstrar visualmente o contorno melódico da canção e, ao mesmo tempo, evidenciar que em determinadas sílabas da letra há prolongamento de som. Deste modo, primeiramente, fizemos a entrega da cópia da letra da música¹² para cada aluno e realizamos uma primeira audição¹³, para, posteriormente, projetar o diagrama de linhas em branco e ir acrescentando as sílabas e palavras do primeiro verso da canção, explicando o processo para os alunos.

A canção possui um contorno melódico com intervalos de segunda menor e maior, poucos saltos de mais de 2 tons entre notas nas duas primeiras estrofes. Na parte da música projetada no quadro, andamento e intensidade seguem uma fluidez mais leve e não acelerada, com ênfase no repouso nas notas/sílabas que finalizam os versos. Nas estrofes finais da letra há uma alteração significativa do desenho melódico e do estilo interpretativo ao cantar, com presença de repetições de estrofes, maior prolongamento de notas no final dos versos, de um crescendo no volume vocal e uma acentuação mais aguda/expressiva na dicção do cantor.

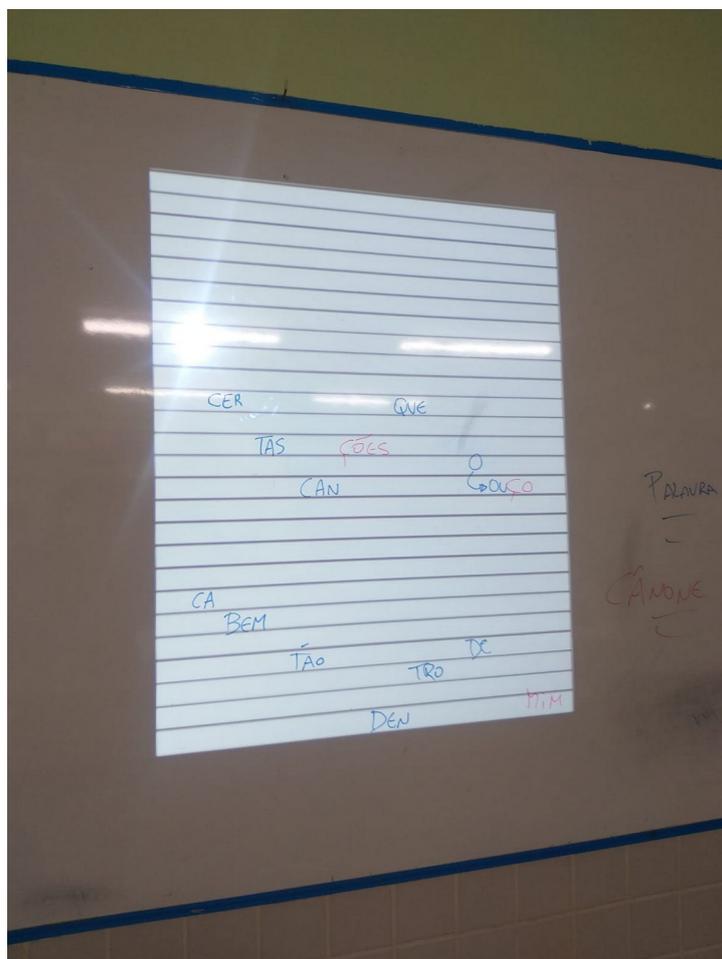
¹⁰ Artigo disponível em: <https://www.otempo.com.br/diversao/magazine/livro-mostra-como-milton-nascimento-pensa-suas-cancoes-1.1523536>

¹¹ Trecho de entrevista dada em Tóquio ao jornalista Danilo Nuha que na época atuava na Internacional “Press” e que está presente no livro “Milton Nascimento: Letras, Histórias e Canções”.

¹² Letra utilizada para as cópias entregues aos alunos disponível em: <https://www.letras.mus.br/milton-nascimento/47411/>

¹³ Áudio utilizado na intervenção disponível na plataforma Youtube em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZgzX1h2lO6A>

Figura 10 - Projeção do diagrama de análise melódica baseado no modelo de Tatit (1997) e preenchido pela pesquisadora com os alunos durante a intervenção.



Fonte: Arquivo pessoal.

Em nossa proposta didática, decidimos nos ater ao estudo do primeiro verso da canção, considerando que o contorno melódico se repetia também para o texto da segunda estrofe.

Na transcrição feita com os alunos na intervenção usamos a cor vermelha do marcador de quadro branco para acentuar os finais de verso, onde há prolongamentos na duração dos sons das notas. A transcrição da melodia que utilizamos para a concepção do diagrama de análise melódica foi a presente no arranjo de canto coral “Certas canções do Milton Nascimento e uma Canção do Cacique” do arranjador/maestro Samuel Kerr¹⁴.

¹⁴ Partitura do arranjo disponível em: <https://portifoliounesp2015.files.wordpress.com/2015/08/certas-canc3a7c3b5es-e-canc3a7c3a3o-de-cacique1.pdf>

Tabela 2 - Diagrama de análise melódica do primeiro verso de “Certas Canções” concebido pela pesquisadora baseado no modelo de Tatit (1997).

| | | | | | |
|-----|------|----|-----|-----|-----|
| CER | QUE | | | | |
| TAS | ÇÕES | | | | |
| | | O | CA | | |
| CAN | | OU | BEM | | |
| | | ÇO | TÃO | DE | |
| | | | | TRO | |
| | | | | | |
| | | | | DEN | MIM |

Fonte: Arquivo pessoal.

Ao realizar uma atividade de análise de contorno melódico da canção, também buscamos alcançar a habilidade de “(EF15AR14) Perceber e explorar os elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musical.” (BRASIL, 2018, p. 203), que faz parte do objeto de conhecimento *Notação e registro musical* na BNCC de Arte do Ensino Fundamental.

No 5º B, os alunos conseguiram identificar com facilidade as palavras que tinham vogais com sons alongados e repousos, também percebendo que o padrão do contorno melódico trazia essas construções nos finais dos versos. Contudo, neste dia, ocorreram várias interrupções na intervenção: profissionais da escola trouxeram um aluno novo para apresentar à turma durante o andamento da aula, depois retornaram mais duas vezes para distribuir materiais aos alunos (máscaras descartáveis). A necessidade de parar a atividade para receber a pessoa e permitir que ela realizasse os procedimentos necessários acabou contribuindo para que o foco e a atenção dos alunos nesse dia fossem diminuídos.

Depois do momento de audição direcionada e estudo do contorno melódico/letra, iniciamos a segunda etapa da aula que seria a prática vocal em conjunto. Para preparar as vozes infantis para cantar, realizamos alguns exercícios de aquecimento vocal e alongamento corporal com os alunos em pé, buscando um maior conforto posterior da voz no ato de cantar.

A proposta de inserir uma atividade de prática vocal ao corpo da pesquisa dialoga diretamente com a experiência artística e profissional da pesquisadora como cantora e regente de coral infantil, ao mesmo tempo que também se estabelece como uma habilidade, dentro do objeto de conhecimento *materialidades* em música da BNCC de Artes do Ensino Fundamental: “(EF15AR15) Explorar fontes sonoras diversas, como as existentes no próprio corpo (palmas, voz, percussão corporal), na natureza e em objetos cotidianos, reconhecendo os elementos constitutivos da música e as características de instrumentos musicais variados.” (BRASIL, 2018, p. 203).

Para tanto, se pediu que os alunos ficassem de pé para permitir uma melhor postura, realizando movimentos corporais de alongamento dos braços e da musculatura dos ombros e pescoço pensando no relaxamento e preparação para o canto. Em seguida, orientamos que eles buscassem um alinhamento corporal com os pés firmes no chão e passamos a uma pequena sequência de exercícios vocais. Foram aplicados exercícios de respiração, tremulo de língua e lábios e de emissão de notas ascendentes e descendentes com a vocal “i” e “u”.

A respiração é fundamental ao canto e o trabalho com ela, junto à articulação entre a atividade motora e a técnica vocal, permite melhores resultados no desempenho da performance do cantar. O autoconhecimento e exploração corporal e o estímulo à prática de exercícios de dicção, fonação, ressonância compõe um conjunto de principais áreas relacionadas ao canto que o educador pode trabalhar quando irá desenvolver uma prática na dimensão do cantar (CARNASSALE, 1995).

A etapa de aquecimento vocal é muito importante, por objetivar diversos aspectos: concentração, percepção do som do grupo, desenvolvimento do timbre individual e coletivo, o exercício da transposição cromática (ascendente e descendente) e, sobretudo, a preparação do aparelho fonador para os desafios do repertório. (COSTA, 2013, p. 82).

A proposta didática aqui era a de executar um exercício vocal de cânone musical, dividindo as turmas em dois grupos para cantarem o primeiro verso da canção de forma alternada, com um iniciando uma frase depois do outro, com a mesma melodia e letra. Para tanto, inicialmente, cantamos todos juntos o primeiro verso em conjunto para somente depois realizar a divisão da sala em dois grupos e partir para a experiência do cânone musical. Essa proposta de didática foi anteriormente utilizada em outras experiências da pesquisadora como regente de coral infantil e dialoga com estudos sobre o canto infantil que propõe metodologias semelhantes, como Costa (2013), Braga (2016), Brito (2003), entre outros:

Estão preparadas para um trabalho coral com divisão de vozes crianças a partir de, aproximadamente, 8 anos de idade. Antes disso, as crianças têm muito prazer em cantar em grupo, mas ainda não conseguem se desprender da própria produção vocal para perceber a mistura da sua voz com as demais vozes. Sendo assim, trabalho em uníssono é muito indicado numa primeira etapa para que, mesmo os pequenos iniciantes, comecem a ter a noção do canto em grupo, exercitando respirar junto, atacar e cortar com os coleguinhas, alcançar a nota exatamente onde foi pedido, etc. (COSTA, 2013, p. 80).

Neste exercício, considerando que buscávamos trazer uma nova experiência vocal para o grupo, mas sem, no entanto, nos aprofundar na prática do canto para esta pesquisa, não houve uma preocupação preponderante em um resultado de performance totalmente afinado com a execução da melodia com perfeição. O que buscávamos era promover um momento de trabalho com a voz dos alunos, dialogando com as demais dimensões de diálogo interartístico que, ao longo das intervenções, estamos desenvolvendo com os alunos participantes da pesquisa.

A prática do cânone musical possui um desafio de execução relacionado a uma divisão de vozes, considerando que um grupo precisa conseguir cantar um trecho de uma música, enquanto o outro grupo está cantando outra parte da mesma canção. E mesmo o ato de promover o canto coletivo com uma turma é um produto de trabalho específico e, muitas vezes, constante. A voz infantil possui suas próprias características e o respeito a sua tessitura e seu desconhecimento das possibilidades do seu aparelho fonador são importantes questões salientadas por Chan (2006) e Roberty (2016).

Para um melhor resultado de aprendizado da melodia ou execução do cânone musical, seria necessário um aprofundamento do trabalho, com mais encontros e oportunidades

de exercitar a voz dos alunos, trazendo outras experiências nesse campo. Desta forma, mesmo com algum grau de desafinação vocal apresentado pelo grupo em grande parte da atividade, é preciso pensar que está é uma parte de um processo de prática em canto coletivo. O qual possui abertura para um maior desenvolvimento posterior, visto que a iniciativa em tentar cantar, sobrepondo a timidez, já é uma parte relevante do processo.

[...] podemos compreender que a habilidade vocal de uma criança varia de acordo com as experiências anteriores que ela vem construindo com sua voz e que seu desempenho em uma performance ao cantar algo e que tem mais relação com o tipo de atividade/repertório proposto. Ainda assim, mesmo crianças podem apresentar problemas com o aparelho vocal e precisar da atenção de um profissional quando apresentam certos fenômenos que podem requerer algum cuidado médico, (LEITE, 2019, p. 17).

O quinto ano B foi um pouco mais contido ao cantar, no sentido de usarem menos volume vocal e de alguns alunos não cantarem, seja por timidez, seja por afirmarem que “não sabiam cantar e não tinham vontade de participar da atividade”. Aqueles que participaram demonstraram ter gostado da experiência e continuaram a cantarolar a canção depois do exercício do cânone enquanto realizavam as suas produções visuais.

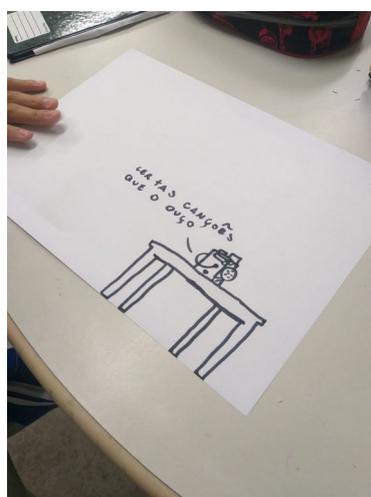
Por sua vez, o quinto ano C teve uma questão de indisciplina, com uma maior dificuldade de manter o silêncio e atenção no momento de passar os comandos. Porém, o cânone musical foi mais facilmente executado com eles. Isso ocorreu porque alguns dos alunos da turma conheciam a canção e já tinham a cantado em uma experiência anterior que a pesquisadora a utilizou como parte do repertório do coral infantil que ela regeu com alunos da instituição quando participava do Programa de Residência Pedagógica em Música no ano 2019.

A terceira e última etapa desta intervenção foi a de produção artística, no qual cada aluno recebeu uma folha de papel chamex A4 e um marcador de cor preta. Em posse desses materiais, orientamos que cada estudante individualmente produzisse uma poesia visual representando a experiência de realizar esse cânone musical e/ou conhecer essa canção de Milton Nascimento, tentando explorar em sua obra as palavras que são cantadas e evidenciadas nessa melodia.

Em relação aos trabalhos produzidos, as obras concebidas pelos alunos podem ser organizadas em dois eixos diferentes: o primeiro tipo são aquelas em que o educando

explorou mais a palavra ou versos que fazem parte da Canção, em alguns momentos unindo palavra e desenho, como que construindo uma ilustração, uma figurativização da música. Dentro do outro eixo, em alguns trabalhos também podemos observar uma tentativa de representar o conceito performático do cânone, em que uma voz começa a cantar após a outra o mesmo texto, em um diálogo de sons que se dividem e caminham simultaneamente ganhou forma de texto ilustrado ou simplesmente, registrado no papel os trechos.

Figura 11 - Processo de criação de das poesias visuais concebidas na intervenção.

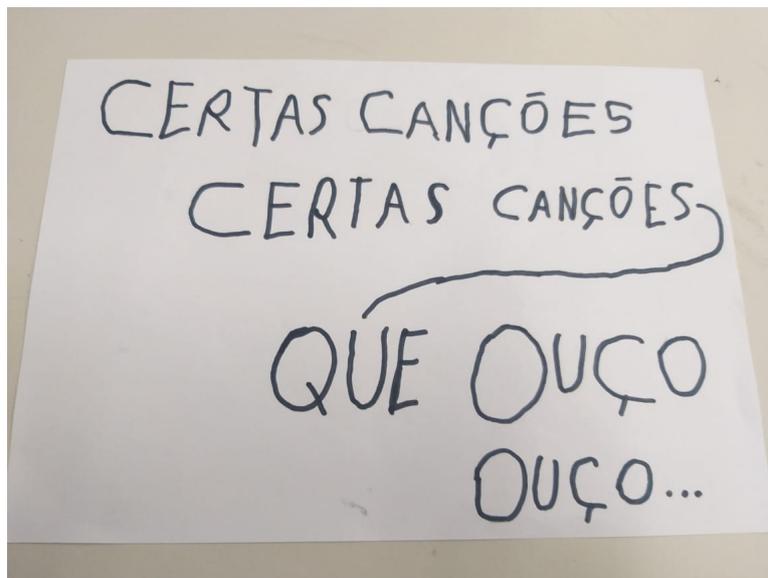


Fonte: Arquivo pessoal.

*“Certas canções que ouço
 Cabem tão dentro de mim
 Que perguntar carece
 Como não fui eu que fiz”*

Como relatado anteriormente, na prática vocal trabalhamos somente com a primeira estrofe de “Certas Canções”, mas deixamos em aberto para que os estudantes se apropriassem de qualquer trecho ou elemento musical presente no arranjo na concepção de seu trabalho, de modo que algumas composições visuais exploravam e aproximavam outros fragmentos da letra que não a executada no cânone.

Figura 12 - Trabalho produzido cuja forma como as palavras estão apresentadas no papel lembra o exercício do cânone



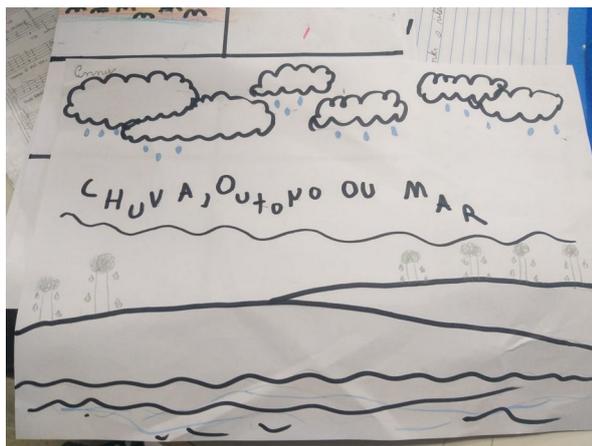
Fonte: Arquivo pessoal.

*“Certa emoção me alcança
Corta minha alma sem dor
Certas canções me chegam
Como se fosse o amor”*

Há uma dominância da passionalização melódica (TATIT, 2012) em “Certas Canções”, considerando a ampliação da duração e valorização das sílabas “ão” e “õe”, bem como de outras vogais que se apresentam em palavras que finalizam versos. A expressividade e os lirismos do cancionista estão presentes nas emissões alongadas de som que, ainda mais visíveis no crescendo melódico e timbrístico do arranjo nas estrofes finais. As frases que vão sendo conduzidas pela voz do cantor alcançam um ápice, cantando sobre emoções que irradiam da letra e cuja passionalização se personifica em várias das produções criadas pelos alunos nesta intervenção.

*“Vida e mais vida ou ferida
Chuva, outono ou mar
Carvão e giz, abrigo
Gesto molhado no olhar”*

Figura 13 - Trabalho produzido mesclando trechos da letra com ilustrações.

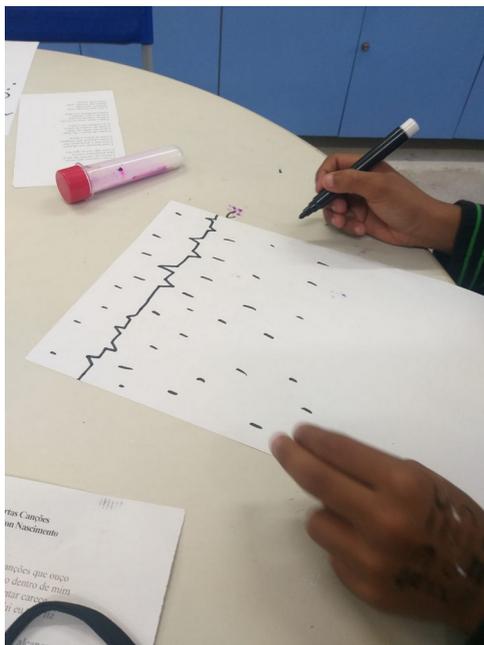


Fonte: Arquivo pessoal.

O segundo eixo de produções criadas pelos alunos nessa intervenção tem um enfoque maior na ilustração, sendo o desenho o elemento focal e muitas vezes único da poesia visual criada. A figuratização de um elemento textual escolhendo um objeto visual para compor o trabalho elencou elementos gráficos com foco no traço e nas composições com poucos elementos, sendo a forma do *coração* muito empregada nos trabalhos como uma referência física aos sentimentos citados na canção. Os desenhos buscando representar a chuva, seja pelo traço reto ou por forma arredondada com uma ponta também se apresentam em diferentes trabalhos. Ao mesmo tempo, a citação “as gotas que caem dentro da canção” do trabalho, na figura 36, podem ser uma referência ao choro do “eu lírico” insinuado no verso “*Gesto molhado no olhar*”.

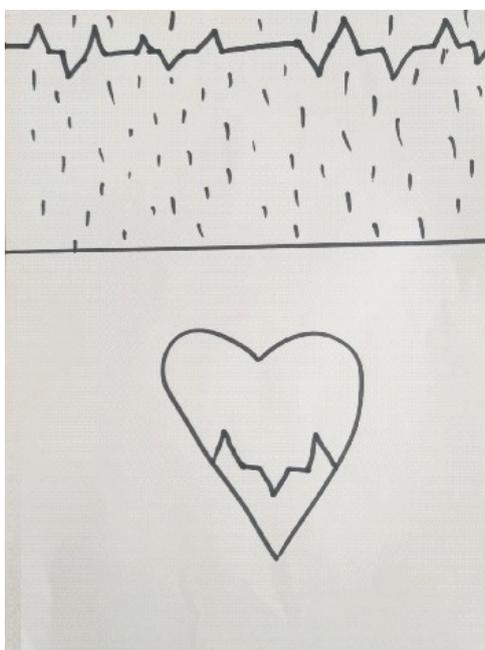
Esses padrões visuais empregados em mais de uma produção (a forma coração e o tracejado/gotejamento para citar a chuva) apareceram nos trabalhos que tinham como enfoque o texto da quarta estrofe da música, sendo em alguns momentos o elemento de destaque da composição. Abaixo, nas figuras 36 e 37, temos em dois trabalhos diferentes representações de uma frequência sonora e da chuva como um conjunto de tracejados esparsos no papel, como expressões coincidentes de uso das formas e grafismos. A pesquisadora não pode afirmar se os estudantes que produziram estas obras estavam sentados na mesma mesa ou não, mas há grandes chances de, durante o processo de desenvolvimento dos trabalhos, tenham ocorrido diálogos entre eles, que influenciaram na composição final, talvez por inspiração/cópia da imagem.

Figura 14 - Processo de desenvolvimento de um dos trabalhos com destaque aos traços curtos buscando representar a chuva e o traço acidentado que poderia ser visto como a frequência musical.



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 15 - Trabalho produzido na terceira intervenção onde há a presença dos traços curtos e da linha acidentada



Fonte: Arquivo pessoal.

Ainda abordando a ideia dos trabalhos que tinham o desenho como elemento de destaque na composição da poesia visual, na Figura 38 temos outro trabalho produzido na intervenção, em que a aluna se colocou como parte da experiência, se representada rodeada de marcações gráficas (tentativas de representações de figuras rítmicas), como que parte de uma paisagem em que a música (a canção que teve a oportunidade de ouvir e cantar) fosse um elemento constitutivo pudesse ser ilustrado.

Figura 16 - Trabalho final produzido na terceira intervenção.

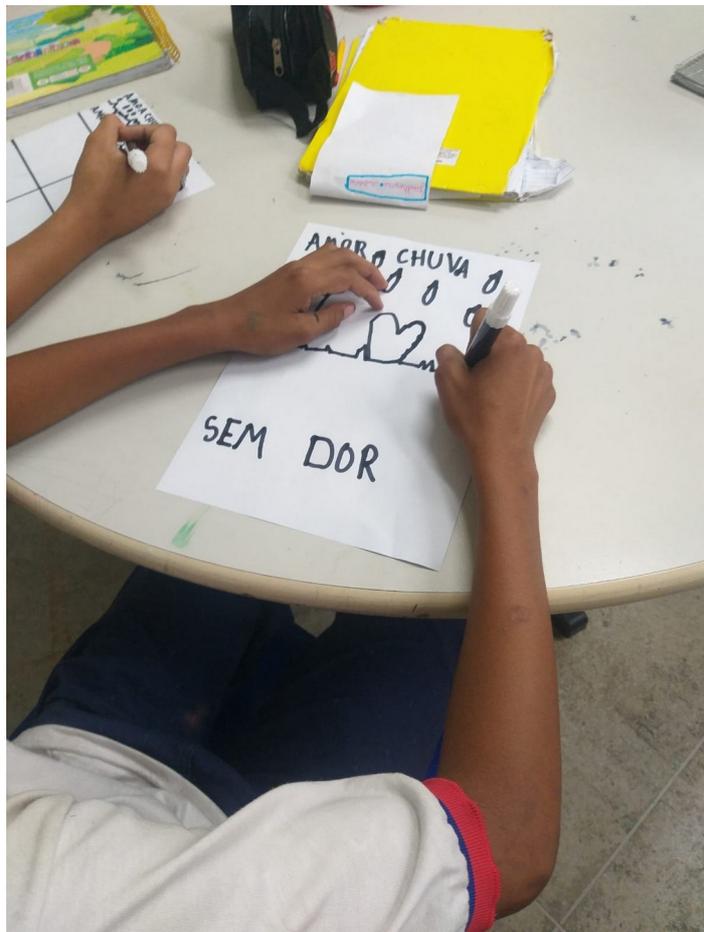


Fonte: Arquivo pessoal.

*“Calor que invade, arde
 Queima, encoraja
 Amor que invade, arde
 Carece de cantar”*

Na última estrofe da letra, a tensão da passionalização demonstrada na emissão de notas mais agudas e prolongadas, com uma interpretação mais emotiva e encharcada dessa emoção que o cancionista busca trazer ao ouvinte produziu outras poesias visuais com uma estrutura composicional diferenciada: nelas o desenho e a palavra se fazem presentes, mas há a construção de outros sentidos, releituras verbais e talvez emocionais, da experiência que aluno teve ao ter contato com a canção.

Figura 17 - Processo de concepção do trabalho: A rima que nasce do verso existente, expandindo o sentido, criando uma nova dimensão a letra: a expressão emotiva do aluno.



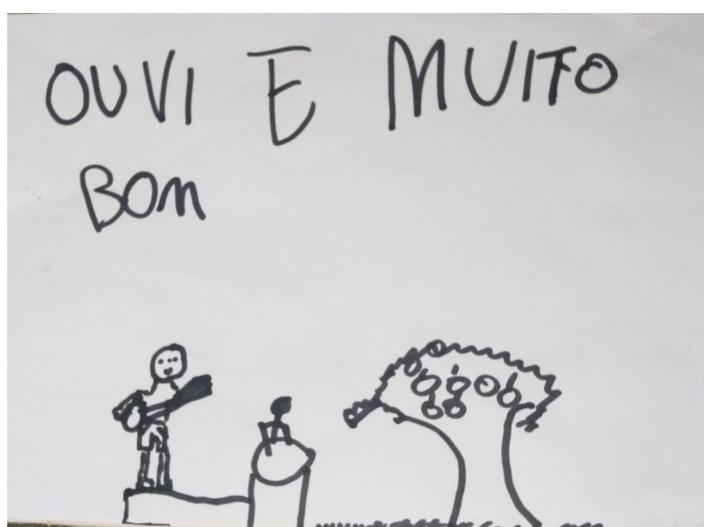
Fonte: Arquivo pessoal.

*“Contos da água e do fogo
Cacos de vidas no chão
Cartas do sonho do povo
E o coração pro cantor”*

Considerando o objetivo geral que delimitados para esta intervenção/proposta didática, acreditamos que os resultados finais produzidos pelos alunos demonstraram que houve uma resposta ativa das turmas à experiência de aproximar a composição visual da canção. As poesias visuais criadas pelos alunos trouxeram diversos recortes de apropriação e interpretação da vivência, bem como mostraram também outras possibilidades posteriores de imersão ao tema.

Vários trabalhos não chegaram a ser finalizados, tendo seu processo de criação interrompido pela limitação do tempo ou pela dificuldade em se desenvolver uma ideia pela dificuldade em entendimento da proposta ou até mesmo, falta de motivação em finalizar o trabalho. Tais complicações e desencadeamos fazem parte de um trabalho que abarca a imersão na sala de aula regular, considerando também que nossos alunos são seres que reagem ao ambiente e não necessariamente, seguiram o roteiro trazido para eles da forma que o adulto/pesquisador propõe/imagina inicialmente.

Figura 18 - Trabalho criado na intervenção onde o produto final traz um feedback do aluno à atividade e não necessariamente a reflexão/proposta inicial trazida.



Fonte: Arquivo pessoal.

Ver o coração do cantor, sua expressividade emocional constituída em música nessa canção é o ponto chave dessa proposta didática e os diferentes trabalhos colhidos nos 5º anos B e C são a concretização desse processo: o convite a ouvir, cantar, refletir e criar algo novo, algo saído de sua experiência pessoal com a obra.

Por fim, em relação à avaliação da atividade, poucos alunos preencheram a ficha avaliativa ao final da intervenção em ambos os 5º anos. Entre os comentários deixados pelos estudantes, no geral, houve um retorno positivo à intervenção, com novamente a presença de falas questionando o tempo de duração da atividade como insuficiente. Acreditamos que este tipo de proposta didática, como as anteriores, poderia ser expandida para um trabalho mais detalhista ou com mais desenvolvimento com as turmas, podendo ocupar mais de um encontro.

3. 1. 4 Quarta intervenção

A quarta e última intervenção na escola ocorreu em 11 de julho e teve como tema *Corpo e figurativização em “Maracatu Atômico”* e teve como objetivo geral: Construir uma vivência corporal e musical com a canção, explorando a relação entre o corpo e a figurativização (TATIT, 2012) presente na música.

Como objetivos específicos para essa intervenção propomos:

- Que os alunos tenham um momento de apreciação musical com uma canção da música popular brasileira;
- Que os alunos realizem a construção de uma partitura corporal agregando gestos físicos aos gestos musicais expressos na figurativização dessa canção.
- Que os alunos tenham um momento de vivência corporal e musical, cantando e realizando a partitura gestual concebida em grupo.

Na quarta intervenção, também iniciamos o nosso trabalho nos 5º anos B e C com um momento de apreciação musical e observação da letra, novamente entregue impressa aos alunos¹⁵. A canção escolhida para esta proposta didática foi *Maracatu Atômico*, na gravação da banda Nação Zumbi. A música foi gravada pela primeira vez em 1974 por um de seus compositores (Jorge Mautner em seu álbum homônimo), sendo lançada também por Gilberto Gil no mesmo ano em seu trabalho *Cidade de Salvador*.

Maracatu Atômico música é uma composição de Nelson Jacobina e Jorge Mautner, possui várias regravações incluindo a de Caetano Veloso e 2002, antecederam a versão do grupo musical de Pernambuco, até enfim se tornar parte do LP *Afrociberdelia* (1996), segundo álbum de estúdio do grupo de *manguebeat* Chico Science & Nação Zumbi. *Maracatu Atômico* também foi lançado como single do álbum, junto com *Manguetown*, no mesmo ano.

Lançado pela gravadora Chaos, a versão LP de *Afrociberdelia* possuía 13 faixas, enquanto a versão CD tinha 23 músicas e foi um álbum com retorno expressivo para o

¹⁵ Letra utilizada para as cópias entregues na intervenção disponível em: <https://www.lettras.mus.br/nacao-zumbi/432564/>

Nação Zumbi por ter alcançado uma certificação de Disco de Ouro no Brasil (1997), com mais de 100.000 cópias vendidas. Possui referências musicais diversas, desde Samba até o Rock, tendo uma forte influência também de elementos de música eletrônica e de hip hop. Maracatu Atômico foi considerado primeiro grande sucesso de Afrociberdelia.

Mautner (2016), um dos compositores de Maracatu Atômico, ressalta que a canção evoca ao gênero musical de tradição popular Maracatu, nascido dos tambores do Candomblé e que descreve essa reinterpretação de Chico Science como magistral:

A gravação de Chico Science com a Nação Zumbi representa a reinterpretação magnífica de toda uma geração do século 21. Na interpretação de Chico Science, há uma ênfase em direção da ideologia ecológica, do ambientalismo da antiga deusa Harmonia da Grécia pagã. Refere-se ao mangue e aos manguezais, inclusive como na frase de outra canção: da lama ao caos, do caos à lama. (MAUTNER, 2016, np).

A canção popular brasileira em muitos momentos se alimenta desses hibridismos com as várias referências sociais e artísticas que constituíram a nossa cultura, mesclando tradições populares com recriações em outras formas e temáticas, dentro de outros gêneros musicais. *Maracatu Atômico* na voz de Chico Science é uma amálgama desse processo, onde referências do popular se cruzam a música com instrumentos eletrificados, criando novas roupagens e sonoridades.

Davino (2010), em uma análise em seu blog, 365 canções, aponta que Maracatu Atômico é uma canção que “tensiona nossa mestiçagem étnica, material e simbólica: posto que põe na gira elementos de uma fauna e flora pau-brasil, misturados a signos melódicos das novas tecnologias” (DAVINO, 2010, np). Em seu comentário sobre a gravação, o autor também elenca que há um encontro entre ecologia e futuro no corpo da letra, bem como “Fragmentos da negritude e dos indígenas, aliados à produção de influência ibérica dos armoriais, são postos no liquidificador fim de obter o segredo mais sincero: a luz e a fé no presente: na realidade fluida e pastosa; porém, rica e alegre, apesar da crueza” (DAVINO, 2010, np).

Para o Davino (2010), ao mesmo tempo, a canção também reúne imagens comuns no cotidiano das massas, mas apresentadas em metáforas que confundem e conduzem a imaginação, de forma que essa música se encaixou bem no projeto de investigação sonora que fazia parte da banda de Recife:

O título da canção, em si, já guardava o núcleo duro da cena mangue: a ideia da antena fincada na lama: tradição e modernidade, com todos os bons e maus resultados dessa troca circular.

O arranjo que une tambor (gonguê, ganzás e chocalhos) e tecnologia eletrônica; a colagem de conceitos cristalizados, na cultura; e a criação imagética de um maracatu em movimento (esta é a sensação que se tem durante a audição da canção, semelhante àquela experimentada quando se ouve "A banda", de Chico Buarque, por exemplo) foram assimilados pelos ouvintes como porta-estandarte do Nação Zumbi. (DAVINO, 2010, np).

A proposta inicial desta intervenção tinha como foco o corpo e o gesto, justamente buscando se apropriar da alegria presente nesse arranjo e das referências verbais e sonoras distintas. De forma que, a partir da audição¹⁶ e da análise da canção *Maracatu Atômico*, realizássemos a construção de uma partitura corporal com gestos físicos a serem realizados dentro do tempo da música, expressando a figurativização que o cancionista apresenta nesta obra.

Trazer o corpo como eixo de trabalho para a nossa pesquisa não só pretendia agregar o gesto como mais uma possibilidade de expressão diante de uma canção, mas também estabelecer diálogos com a linguagem artística dança, pensando na disciplina Arte, da BNCC (2018), que propõe como uma das habilidades que pode ser trabalhada no Ensino Fundamental: (EF15AR08) “Experimentar e apreciar formas distintas de manifestações da dança presentes em diferentes contextos, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório corporal” e “(EF15AR11) Criar e improvisar movimentos dançados de modo individual, coletivo e colaborativo, considerando os aspectos estruturais, dinâmicos e expressivos dos elementos constitutivos do movimento, com base nos códigos de dança.” (BRASIL, 2018, p. 201).

Esta intervenção encontrou um desafio muito específico em sua realização no 5º ano B. Com 18 alunos presentes nesse dia, logo que a canção começou a tocar surgiram algumas expressões não tão empolgadas e, quando iniciamos o processo de discussão

¹⁶ Faixa utilizada na intervenção disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_G63uF288T4

sobre a letra e a música, foram desencadeados vários comentários em um tom “depreciativo” de que era uma “música de macumba”, por causa dos tambores e do refrão e que alguns estudantes “não tinham gostado dela”.

Mediante essa rejeição inicial à canção, antes de prosseguirmos com a etapa de imersão e audição direcionada da gravação, precisamos realizar um momento de conversa com os alunos para trabalhar esse uso do termo “macumba” e essa aversão instantânea. Inicialmente, justamente pegamos o uso da palavra macumba para desencadear essa discussão, falando que, entre outros sentidos, este é o nome de um instrumento musical usado em cerimônias de religiões afro-brasileiras e que constantemente é utilizado para se referir de forma depreciativa a um conjunto de manifestações e crenças que precisam ser respeitadas em nossa realidade social.

Buscando desenvolver essa reflexão sobre as africanidades e a relação entre religião e música no Brasil, falamos brevemente sobre o Maracatu o apresentando como uma manifestação popular ligada à uma tradição popular Pernambucana, que possui sim raízes dentro da herança africana trazida pelos escravizados e que isso não deve ser vinculado a uma ideia negativa. O Maracatu em Pernambuco faz parte de uma identidade social ligada à história musical e social de uma comunidade que celebra o passado, como o congo no Espírito Santo. Ao mesmo tempo, também falamos um pouco do que se constitui a banda Nação Zumbi e seu papel de mesclar tradição com música popular em um contexto de experimentação e resistência pela arte.

A principal referência do grupo é o maracatu, um folguedo muito vinculado à cidade do Recife. São agremiações e blocos que saem no Carnaval para comemorar a coroação de Rei e Rainha negros, embalados por uma música de forte ritmo sincopado. Há basicamente dois gêneros. O mais tradicional e conhecido é o maracatu-nação ou de baque virado; o outro, rural, é chamado maracatu-orquestra ou de baque solto. Sua origem está ligada à extensa gama de tradições afro-brasileiras, formações festivo-musicais de caráter religioso e profano que demonstram o forte sincretismo cultural proveniente da vinda do africano como escravo ao Brasil e sua forte aculturação no contato com o indígena e, sobretudo, com o português arabizado. (VARGAS, 2007, p. 10).

Desta forma, por mais que não fosse o objetivo desta intervenção abordar a temática da diversidade religiosa e intolerância com as turmas, o contexto que foi encontrado acabou sendo propício para que realizássemos uma breve discussão sobre as influências das religiões afro-brasileiras à nossa musicalidade. Tal diálogo vem ao encontro da Lei

11.645 de 2008, que estabelece a obrigatoriedade da temática *História e Cultura Afro-brasileira e Indígena* no currículo oficial da educação brasileira. Dentro do contexto dessa legislação, a resistência e contribuições da cultura negra na formação da identidade nacional precisam ser resgatadas e introduzidas como conteúdos a serem abordados e que a disciplina de artes, literatura e história são áreas de especial atenção para este processo.

Todavia, a inserção das temáticas trazidas pela Lei 11.645 (2008) em nossos currículos e materiais didáticos ainda não foi implementada de forma significativa em nossa educação regular, de forma que ainda se suscitam dúvidas da importância de sua aplicabilidade, bem como resistências de profissionais, de sistemas de ensino ou de comunidade escolar à sua efetivação. Rodrigues e Barbalho (2016) em um estudo sobre a implementação da lei do ensino da “História e Cultura Afro-brasileira e indígenas” relatam, por exemplo, que ainda há lacunas na concepção de uma grade curricular que aborde em todas as disciplinas estas temáticas com mais regularidade e que “um dos fatores que também contribui para essa precariedade é o despreparo teórico dos educadores para trabalhar os assuntos inerentes a Lei, com uma visão que fuja dos estereótipos e que reflita a realidade do próprio contexto em que se inserem os alunos e a própria escola” (RODRIGUES; BARBALHO, 2016, p. 211).

Guindani et al. (2020) destacam que a visão intolerante às religiões afro, bem como a elementos e expressões ligados a elas, advém de processos sociais de fora da escola, muitos dos quais se derivam da falta de informação que poderia ser minimizada por uma maior presença de discussões e reflexões nesse âmbito e destacam a “necessidade de introdução gradativa de várias formas de estudo das religiões afro, na perspectiva respeitosa e tolerante ao diferente” (GUINDANI et al, 2020, p. 178).

Considerando que o trabalho em arte-educação dentro da perspectiva da BNCC (2018) deve convidar o aluno a “favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania” e que a “Arte propicia a troca entre culturas e favorece o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre elas” (BRASIL, 2018, p. 193), decidimos alterar o planejamento de aula e incluir esse momento reflexivo sobre a temática. Deste modo, trazer essa discussão para este momento da nossa pesquisa acabou contribuindo para que a intervenção estimulasse o

grupo de alunos a refletir para além de uma visão superficial e/ou preconceituosa sobre uma canção, podendo desfrutar dessa experiência e ampliar, mesmo que ainda é pequena proporção, sua visão crítica desse assunto.

A discussão acabou fazendo grande parte dos alunos começarem a fazer outros comentários e participarem da reflexão, sem não mais agora simplesmente dizer que tinham “odiado” a canção e que ela era “ruim”. Uma aluna, por exemplo, comentou que a música a fazia lembrar das cantigas de capoeira que conhecia. Outros alunos, falaram que para eles a letra não tinha sentido algum, o que permitiu que comentássemos sobre a presença das metáforas nela. No geral, para o 5ºB, o que mais chamava a atenção nessa canção era o toque dos tambores e que ela falava do meio ambiente.

O mesmo momento de apreciação musical e acompanhamento da letra, no 5º ano C, produziu resultados diferentes. A turma reagiu ativamente aos sons do arranjo, batucando nas mesas e fazendo mímica como se estivessem tocando os tambores com baquetas invisíveis. No desenrolar da discussão sobre a letra, também apontaram a “estranheza” do texto, sendo que dos 17 alunos presentes, a maioria participou da conversa, principalmente quando perguntamos se conseguiam identificar os instrumentos musicais que acompanhavam a voz do cantor.

O segundo momento da intervenção seria onde iríamos propor a aproximação entre as duas linguagens artísticas através de uma atividade de produção/prática artística. Para este encontro, trouxemos como proposta didática a construção de uma partitura corporal que agregaria gestos físicos aos gestos musicais expressos pelo cantor dessa canção, levando os alunos a ter um momento de vivência corporal e musical, cantando e realizando a partitura gestual concebida em grupo.

Mas o que seria essa *partitura corporal* e qual essa relação com a canção? Primeiramente, devemos retornar ao *gesto em Zagonel*, o qual citamos anteriormente nessa pesquisa, ou seja, a essa ação do nosso corpo que tem “um objetivo preciso, de produzir ou simbolizar” (ZAGONEL, 1992, p. 12). Ele pode se tratar “de um movimento ou sucessão de movimentos mais ou menos precisos para realizar alguma coisa” (ZAGONEL, 1992, p. 13) e estão vinculados a uma ideia de aprendizado e progressão, mesmo que possam também ocorrer de forma involuntária.

O *gesto* aqui está imerso em um campo de expressão, no caso desta intervenção, de uma reação conduzida do corpo a uma canção. O gesto que estamos inicialmente trazendo nessa proposta didática faz parte da linguagem artística dança, o qual é uma forma de expressão pela arte onde o intérprete usa de todo o seu corpo para a transmissão de sua mensagem, sem, no entanto, fazer o uso da fala como mecanismo comunicativo (CHAB, 2013) e que na BNCC é definida como: “prática artística pelo pensamento e sentimento do corpo, mediante a articulação dos processos cognitivos e das experiências sensíveis implicados no movimento dançado”. (BRASIL, 2018, p. 193).

O termo *partitura* no contexto que propomos se vincula a uma ideia de *guia*, uma forma de registro onde se inscreveria uma forma de executar uma composição, deixando a concepção musical desta como a notação gráfica codificada em diagramas que assinalam alturas de notas, ritmos, dinâmicas entre outros elementos. Chaib (2013) relata que “costumam chamar a *construção* do corpo (preparação de uma coreografia) de *partitura corporal*” (CHAIB, 2013, p. 170-171) e que esta prática compõe parte do estudo do Gesto Percussivo Expressivo (GPE).

Chaib (2013) aponta que o GPE tem como principal meta: “procurar induzir no espectador uma percepção musical, através dos gestos realizados pelo intérprete durante a performance, utilizando como principal fonte de interlocução o estímulo visual” (CHAIB, 2013, p. 170) e que nesse estudo os “gestos poderão alternar-se (ou fundirem-se) entre o concreto (corpo) e o abstrato (exercício intelectual) para uma transmissão dessas mensagens” (CHAIB, 2013, p. 171).

Em seu estudo, Chaib (2013) propõe aproximar na performance gestos particulares ao fazer musical, relacionando a dança com a performance percussiva. Deste modo, incorporando a dança também a performance musical como elemento e/ou parte integral (CHAIB, 2013, p. 171), cita John Cage mencionando a relação entre música e dança: “Independentemente do método utilizado para compor, os materiais da dança podem ser estendidos à organização de materiais musicais. [...]. A música será então algo mais do que um acompanhamento, será parte integrante da dança”. (CAGE, 2007, p. 88 apud CHAIB, 2013, p. 171, em tradução nossa).

O processo de montagem de uma coreografia em dança, bem como o estudo do corpo e das mensagens que se gostaria de transmitir por tal performance demandam um certo período de construção o qual um único encontro de uma hora (o tempo disponível para nossa intervenção) não nos permitiria desenvolver nesta pesquisa de campo. Mas, para título de sugestão que pode ser explorada em estudos didáticos posteriores, sugerimos uma duração maior (com mais encontros) para esse trabalho.

Retornando a descrição da quarta intervenção realizada com os 5º anos, após o momento de audição da música e discussão sobre ela, passamos para a etapa de construção da partitura corporal. Para tanto, utilizando o quadro branco e da caixa de som para ir tocar a gravação música, transcrevemos o trecho da canção com o qual trabalharíamos:

Para essa proposta didática, decidimos destacar o refrão de *Maracatu Atômico*, devido a exploração de uma figurativização (TATIT, 2012), na forma como o vocalista canta os versos e identificamos a forte presença da oralidade, inserindo uma dicção e um vocabulário que expressa uma performance, ao qual em consonância com o arranjo instrumental auxilia para compor sonoramente o *manguebeat*. A escolha desse trecho teve como intuito enfatizar um fragmento da letra que foi inserido nessa regravação e que possui uma questão interpretativa relevante dentro da “nova identidade” da canção, ao qual discutiremos a seguir.

Anamauê, auêia, aê

Anamauê, auêia, aê

Anamauê, auêia, aê

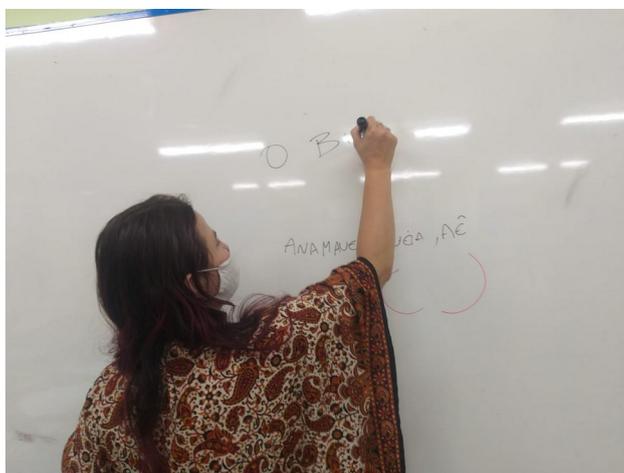
Anamauê

(Trecho da versão de Maracatu Atômico, Nação Zumbi”)

É importante salientar que a canção de *Maracatu Atômico* por si só também passou por mutações e recriações a cada nova versão em que era regravaada. O termo *Manamaê* passou a compor o refrão da música na versão de Gilberto Gil de 1973, não existindo anteriormente na primeira gravação feita por um de seus compositores, Jorge Mautner. A utilização desse termo, que faz uma referência a uma cultura indígena na versão de Gilberto Gil acaba por ser mais uma marca da antropofagia tropicalista, agregando sonoridades e estéticas de uma tradição nacional resgatada, ao mesmo tempo que

construindo um movimento social e híbrido cheio de cores, ritmos populares e tensões políticas em um cenário de afirmação e resistência.

Figura 19 - Registro do trabalho de concepção da partitura corporal.



Fonte: Arquivo pessoal.

Já os termos *Anamaue* e *Auêia* foram incorporados na versão do Nação Zumbi, os quais carregam já um sentido de aproximação ao regionalismo de Recife e o movimento cultural *Manguebeat*. Ambos os termos, segundo relatos encontrados em sites da internet Chico Science teria relatado em entrevista, se referirem a saudações indígenas de povos amazônicos que foram incorporados ao linguajar dos mangues. Todavia, tal informação carece de mais fontes, por isso a trazemos com uma curiosidade ou como algo que precisa de mais investigação.

O movimento de contracultura ou cena *Manguebeat* surgiu na década de 90, tendo como Chico Science justamente com a banda Nação Zumbi a grande figura central. O movimento tinha como proposta “injetar nas veias culturais de Recife (Pernambuco) uma poética sonora que dialogasse com identidades culturais locais e globais” (UCELLA; LIMA, 2013, p. 111).

Tendo como símbolo uma antena parabólica espetada na lama, o *Manguebeat* reunia artistas das mais diversas áreas: músicos, jornalistas, artistas plásticos, punks, entre outros, em encontros em Recife e tornou um dos principais movimentos a se engajar na

luta por melhorias sociais na vida da população, se unindo a “outros para uma melhor exploração do mangue, alertando a todos que ali (no mangue) encontram-se os Caranguejos com cérebro, sempre antenados” (ABRANTES, 2011, p. 2).

Resgatando elementos da cultura folclórica regional como o maracatu, o coco, a embolada, os caboclos de lança, o xaxado, as cantigas de roda e mesclando-os com alguns ritmos da cultura pop mundial como o rock, reggae, rap, funk e hip hop, o Mangue beat recuperou uma tendência estético-musical mundial – a híbrida, e surpreendeu a todos com uma música de vibração irresistível, invocando o espírito de luta daqueles que vivem no limite ou na intersecção de várias tendências, artistas da ubiquidade. Por isso, foi considerado um dos movimentos mais expressivos da música popular brasileira. (ABRANTES, 2011, p. 7-8).

A simbologia cultural híbrida (de modernidade subalterna e tradição popular revisitada) que compunha a sonoridade *Manguebeat* do Nação Zumbi nesta regravação de *Maracatu Atômico* ao transformar e reavivar o arranjo por meio da *performatividade da linguagem* como aponta Filho (2016), que agrega outra identidade a já existente na canção. A crítica de viés social do ambientalismo através das metáforas encontra o discurso da performance da linguagem do cantor Chico Science. Assim, em uma amalgama de simbologia vocal e verbal, ocorre uma apropriação da canção, pela forma como ela foi reinterpretada, tornando-a *sua*, como uma autoria “que firma através da reinvenção dessas canções por força da reestruturação da linguagem das mesmas” (FILHO, 2016, p. 46).

A própria expressão “maracatu atômico” encontra eco em versos como “maracatu psicodélico/ capoeira da pesada/ bumba meu rádio/ berimbau elétrico”, da canção “Etnia”, do mesmo álbum, *Afrociberdelia*, ao pôr em evidência esses lados aparentemente contraditórios, como ser “maracatu” e ao mesmo tempo “psicodélico”, ser “capoeira” e “da pesada”, e assim por diante. Com isso, desfaz certas posições estanques e recoloca os ritmos e diferentes expressões artísticas num mesmo espaço de contrição com outras linguagens (FILHO, 2016, p. 47).

Dessa identidade vocal *manguebeat*, performada no cancionista expunha a sua voz que “fala no interior da voz que canta”, nessa figurativização voltando a citar o estudo da canção em Tatit (2012), onde Chico Science se projetou na obra, ligando o conteúdo da letra ao momento entoativo de sua execução, processo exposto nos tonemas que sugerem continuidade.

A transformação da fala do homem caranguejo, que usa saudações de origem indígena no *Manguetown* ao cantar e por que não, subverter, uma canção da MPB/tropicalismo a afrociberdelia do Nação Zumbi, que misturava alfaia, berimbau e agogô com guitarras distorcidas. A dicção do maracatu se faz presente nesse processo ao Science assumir a postura de atirador de toadas ou de mestre do grupo, anunciando a chegada do cortejo pela voz que no crescer do volume e da intenção interpretativa que vem antecedendo e preparando a chegada do refrão (ABRANTES, 2011, p.11).

“Quem segura o porta-estandarte

Tem a arte, tem a arte

E aqui passa com raça eletrônico o maracatu atômico

Anamauê, auêia, aê (...) “

(Trecho da versão de Maracatu Atômico, Nação Zumbi”)

Nessa proposta didática, a escolha de aproximar o estudo da corporeidade e dança, com a canção do Nação Zumbi também se ligou a própria estrutura performática do grupo e do vocalista nesse período artístico: a uma abordagem da linguagem cênica e performática, desde a sonoridade dos arranjos, as cédulas rítmicas que remetem as toadas e toques da cultura popular, se estende para o palco na construção do personagem *mangueboy* na figura de vocalista e do seu uso do chapéu de palha oriunda do coco de roda (FILHO, 2016).

Por fim, o corpo, o *gesto* como veículo de expressão, possuía um valor não só estético, mas identitário nas apresentações do Chico Science e Nação Zumbi:

Na arte de Chico Science, o espetáculo vai sendo criado a partir de improvisações: nos gestos, nas roupas, nas batidas, nos locais ocupados - construindo, pouco a pouco, as cenas.

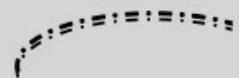
Na mesma composição, Chico Science deliberadamente associa gestos amplos, rastejantes, maquinais, durante a apresentação, usando as pernas e braços como patas de caranguejos, fundindo-os ao texto, à procura de uma linguagem que fale não só com palavras, mas também com movimentos, que desperte a imaginação, na qual o gesto é essencial. Ele quer ver pessoas de todos os continentes, das mais diferentes culturas, rompendo as fronteiras possíveis entre as linguagens artísticas. (ABRANTES, 2011, p.11).

Em nossa construção da partitura corporal para o refrão de Maracatu Atômico, fizemos de uma simplificação da ideia de usar as formas lineares como forma de propor movimentação corporal durante a performance, realizando uma simples “relação visual da linha em conformidade à forma gestual passível de ser aplicada” (CHAIB, 2013, p. 172). A linha curva foi escolhida por ser uma possibilidade visual para, ao ser combinada a letra, remetesse ao movimento fluído da voz do cantor (sem rugosidades e acentuações) ao saudar com o Anamaúê e Auêia, com sons que se prolongam, sem assumir uma melodia com saltos entre notas marcantes, mas se aproximando da voz falada, como uma interjeição linguística.

A adoção da forma linear curvilínea ou circular sugere uma não interrupção do movimento sobre todo este trecho. Ao tocar a primeira nota, o percussionista deverá preparar o ataque seguinte sem “quebrar” o movimento do corpo em direção à próxima nota. Logo, se esse tempo é lento (ou longo) e o corpo move-se ininterruptamente, o movimento corporal será consequentemente lento e sofrerá alterações conforme o as figuras de tempo se modificam. (CHAIB, 2013, p. 174).

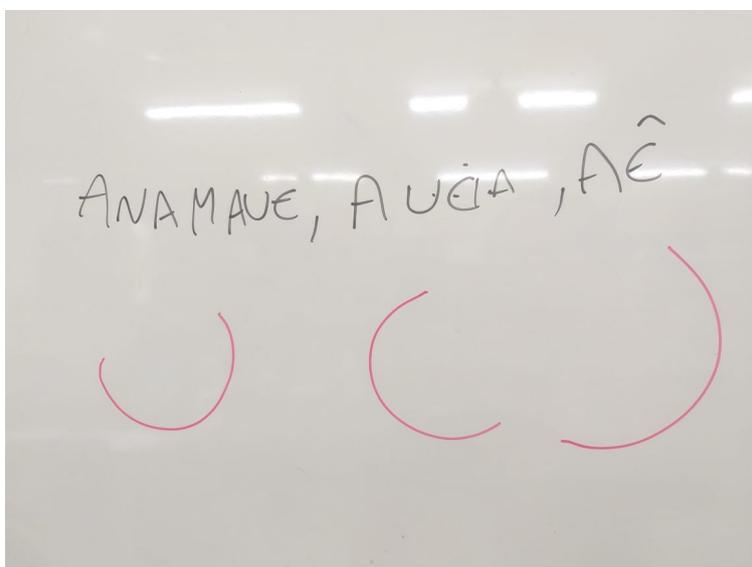
Na concepção da partitura corporal, também buscamos estimular o grupo a explorar a figurativização do cancionista, com a própria imersão/reação dos estudantes a canção, os levando a movimentar seu corpo sentindo o andamento e a batida da percussão no arranjo para então, considerar movimentos e ter essa vivência dançando e cantando em conjunto nesta intervenção.

Figura 20 - *Tabela das formas lineares para serem visualizadas na partitura.*

| Linha | Forma | Resultado linear do trecho |
|-------------------|---|--|
| Curva ou Circular |  |  |
| Reta ou Angular |  |  |

Fonte: (CHAIB, 2013, p. 172)¹⁷.

Figura 21 - Partitura corporal criado junto aos alunos do 5ºB na intervenção.



Fonte: Arquivo pessoal.

No processo de discussão sobre quais movimentos poderiam ser utilizados, foi orientado aos alunos que poderiam realizar gestos com a parte superior do corpo (cabeça, braços, mãos, ombros) e/ou com a parte inferior (pernas, pés, cinturas, joelhos), ou mesmo com o corpo todo, podendo: esticar, mover, flexionar, estender, agrupar, entre outros movimentos dentre os quais eles sentiam que poderiam representar o que queriam que a partitura corporal transmitisse quando fossem dançar a música.

¹⁷ CHAIB, F. Três perspectivas gestuais para uma performance percussiva... Per Musi, Belo Horizonte, n.27, 2013, p.159-181. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pm/a/X7dd998Fhb9gxX8Xs5n7jGL/?format=pdf&lang=pt>.

Chaib (2013), quando se incorpora entre a dança e ao evento musical, deve ser observar a interação que se realiza entre o tempo e as formas lineares, “onde a expressão *tempo* poderá ter relação direta com o *ritmo* o (denominado por Laban tempo-ritmo)” (CHAIB, 2013, p.171). Ritmo aqui se apresentando como velocidade de ataque ou movimento, ao reagir a música corporalmente:

A simples observação do ato de andar poderá servir como exemplo, se substituirmos a ação do passo pela de tocar. Quando caminhamos de maneira natural podemos considerar esse ritmo como uma velocidade média do nosso andar. Ao atribuímos a cada passo uma unidade correspondente a uma batida da pulsação que transmitimos poderemos determinar os graus de velocidade dos mesmos. (CHAIB, 2013, p.171).

Deste modo, quando nos propormos a articular uma peça musical a uma proposta de impressão de gesto pela dança, é preciso conhecer e se apropriar das variações de andamento e dinâmica musical, tentando conciliar o movimento corporal com a pulsação e ataques sonoros, bem como das pausas que dela fazem parte:

No caso de um trecho musical onde não haja quebras e/ou características estáticas, sugerimos que o tempo de movimentação do corpo deverá seguir o tempo de duração de um evento sonoro até o outro, o que vem significar: tempo lento, movimento corporal lento; tempo rápido, movimento corporal rápido. Esta ideia poderá ser posta em causa em situações peculiares onde a “quebra” intencional do corpo perante o material sonoro produzido é um objetivo da performance. (CHAIB, 2013, p. 172).

Quanto ao momento de criação da partitura corporal e de sua execução em grupo na intervenção, ambos os grupos realizaram a vivência, exceto poucos alunos que optaram por não participar da proposta. No 5º ano B, alguns estudantes alegaram timidez para se levantar e participar da atividade, argumentando que não “sabiam dançar” e que teriam “vergonha”. Mesmo assim, aqueles que participaram trouxeram suas sugestões de gestos, se agruparam na roda e participaram do momento.



Fonte: Arquivo pessoal.

A Partitura corporal concebida no 5º ano B contava com três gestos principais, que previam pouca movimentação dos membros inferiores e se focava, nos membros superiores. O primeiro gesto era feito com o braço indo à frente do corpo, realizando um movimento de arco acompanhando a voz do cantor que cantava “Anamauê”. No segundo gesto, o braço retornava seguindo o som e duração do “Auêia” e por fim, no “Aê”, o outro braço, realizava o mesmo movimento de arco para frente do corpo, seguindo o prolongamento do som no tonema final do refrão.

No 5º ano C, apesar de uma grande agitação que interferiu na realização e conclusão das atividades, houve uma maior facilidade em assimilar o conceito do gesto vinculado a palavra/som com intencionalidade. E por sugestão dos alunos, houve a incorporação de um movimento da capoeira, a *ginga*, um passo básico do esporte/dança onde há um movimento contínuo do corpo todo, onde se leva alternadamente um braço a frente do corpo, com uma passada da perna do mesmo lado do para trás, retornando ao centro e depois, trocando o lado do movimento. Dessa forma, a *ginga* iniciaria no Anamauê com o braço direito à frente, recolheria no Auêia e avançaria com o braço esquerdo segurando a frente “no Aê”.

Figura 23- Momentos da vivência corporal/musical no 5ºC mostrando a *Ginga* como gestos escolhidos para a partitura corporal.



Fonte: Arquivo pessoal.

A canção Maracatu Atômico, na versão do Nação Zumbi, possui uma riqueza de sonoridades e ritmos que, em conjunção a performance vocal do cancionista, abriria uma série de possibilidades de explorações do corpo/gesto dentro dessa proposta em outras partes também da letra, para além do pequeno trecho do qual nos apropriamos aqui. Deixamos isso como um convite para que outros educadores também se estimulem a criar e explorar junto dos seus alunos essa canção a partir dessa proposta didática.

Sobre a avaliação das atividades realizadas na intervenção, houve retornos e comentários positivos, relacionando a aula como uma experiência que tinham gostado, inclusive assinalando a inclusão do gesto e dança como algo que tinham apreciado. A dança é uma linguagem artística cuja inclusão como conteúdo/vivência a ser explorado dentro da escola regular ainda é muito recente. Com a BNCC de 2018, houve a formalização da presença do profissional formado em artes cênicas (teatro ou dança) como um dos educadores que poderá lecionar a disciplina Arte nas instituições escolares, devido a inclusão destas linguagens artísticas neste componente curricular.

Com esta mudança na perspectiva da disciplina Arte trazida pela BNCC (2018), haverá alterações nos processos seletivos para os professores deste componente curricular, de forma que profissionais formados nas licenciaturas dentro das quatro linguagens (artes visuais, música, teatro e dança) poderão compor o quadro de professores das redes de ensino, agregando e ampliando o leque de experiências e possibilidades artísticas disponíveis no cotidiano escolar. Desta forma, o trabalho com a dança e o gesto, que ainda é pontual em muitos momentos, poderá se tornar mais rotineiro e menos distante da vivência da escola regular.

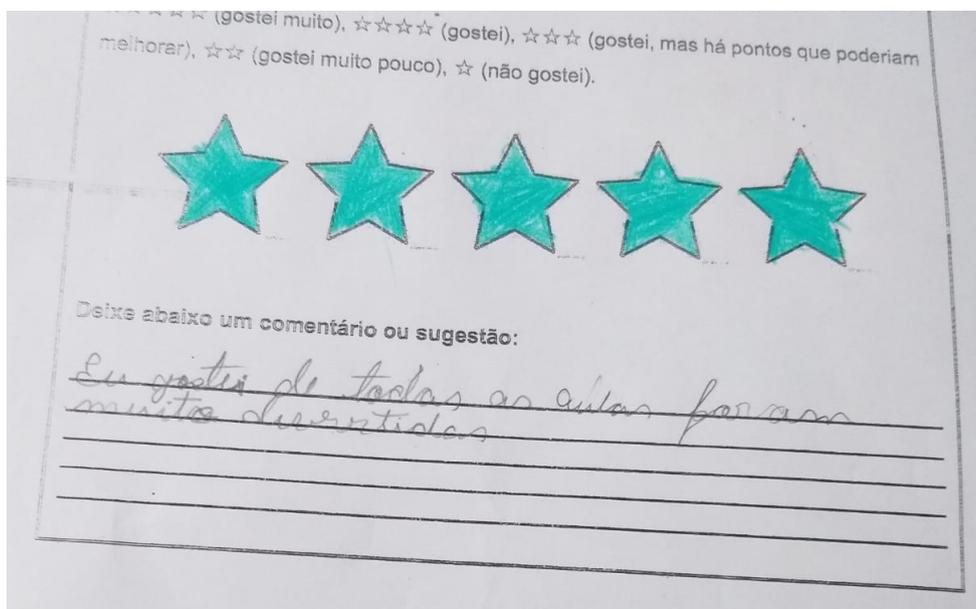
Também houveram comentários não positivos nas fichas devolvidas, mas sem a presença de sugestões de melhora: em sua maioria, só argumentado que não haviam gostado da dinâmica da aula e/ou da escolha da música trabalhada nesse encontro. Considerando a natureza da proposta e o repertório abordado, era algo que a pesquisadora já esperava, devido a pouca familiaridade que os alunos possuem com essa temática e com vivências com a linguagem artística dança em seu cotidiano como comentado acima.

No dia do nosso último encontro com as turmas dos 5º anos também pedimos aos estudantes que fizessem uma avaliação geral do processo das intervenções, considerando os quatro encontros. Desde o princípio das intervenções na pesquisa de campo empregávamos as fichas avaliativas como um canal de comunicação com os alunos, esperando que eles, a partir da disponibilidade de um papel onde pudessem registrar suas opiniões sobre o que estavam vivenciando, trouxessem alguma contribuição ao nosso processo de reflexão sobre as propostas didáticas. E de fato, ler as

fichas ao longo do processo, conhecendo assim suas sugestões e comentários, pudemos ter mais uma informação de como eles estavam reagindo a essa experiência.

As fichas avaliativas não precisavam ser identificadas e eram recolhidas ao final da intervenção. Cada aluno recebeu uma ficha, mas o seu preenchimento era opcional. O único requisito que sempre pedíamos para o grupo era que se possível, sempre devolvessem a ficha com algum comentário, mesmo que ele fosse pequeno e que caso tivessem uma opinião muito negativa sobre a aula, que trouxessem um comentário sobre o que não havia funcionado em sua opinião e/ou uma sugestão de melhoria a proposta.

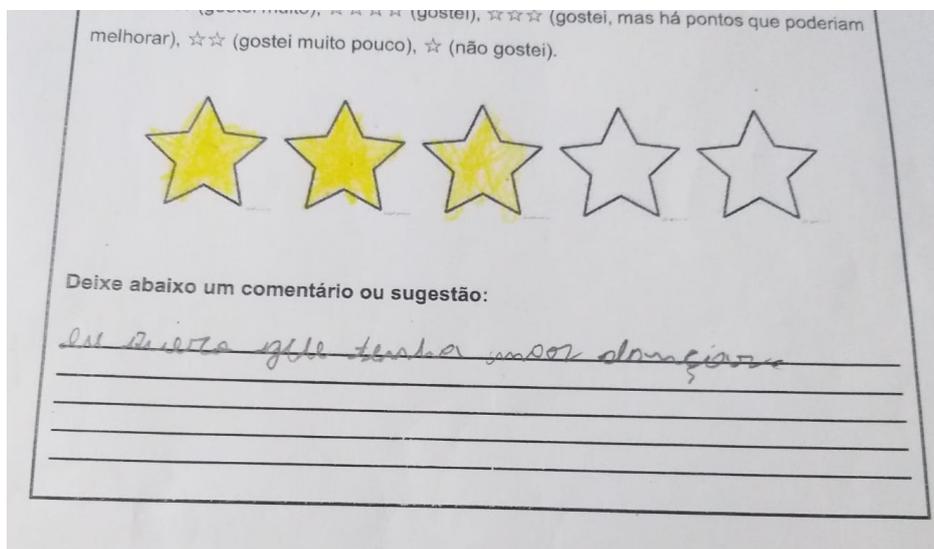
Figura 24 - Registro de comentário deixado na ficha avaliativa geral. Na imagem está escrito: “Eu gostei de todas as aulas foram muito divertidas”.



Fonte: Arquivo pessoal.

Das 40 fichas de avaliação geral (em relação as quatro intervenções) 19 foram devolvidas nesse dia. Houve citações como pontos a serem destacados as atividades de pintura, colagem e mesmo a dança. O caráter do fazer coletivo, de gostarem de fazer as propostas em grupo, também apareceu em alguns dos comentários. Também foram deixadas algumas sugestões de atividades/práticas artísticas que os alunos gostariam que tivessem aparecido mais nas propostas didáticas, a se citar o uso da tinta/prática de pintura e a inserção de mais vivências com dança.

Figura 25 - Registro de comentário deixado na ficha avaliativa geral. Na imagem está escrito: “eu queria que tenha mais danças”.



Fonte: Arquivo pessoal.

Três fichas avaliativas indicaram que a escolha das canções para as intervenções poderia melhorar. Também houveram cinco fichas que indicaram ter gostado das intervenções anteriores, contudo, não ter se identificado com a quarta proposta didática, demonstrando que a escolha da canção ou da vivência corporal com dança foi um tópico não unânime entre o grupo de alunos nesta pesquisa.

Para completar, este estudo possui uma natureza qualitativa e a aplicação deste instrumento de coleta de dados tinha um intuito mais descritivo que numérico. Por este motivo, não nos atemos a realizar contagens ou explicitar porcentagens e tabelas com padrões de respostas colhidas nesta pesquisa. O objetivo era conhecer de forma escrita um pouco das impressões que o processo da pesquisa de campo trouxe aos alunos do 5º ano B e C da EMEF “Edna de Mattos”, de modo a também poder elencar sua fala junto aos trabalhos produzidos e registros fotográficos colhidos para a descrição final desta pesquisa.

3. 2 A canção como espaço de confluência das artes: discutindo resultados

Desde o momento que nos propomos a investigar a canção como espaço de confluência das artes, tínhamos noção que o caminho escolhido para o desenvolvimento dessa pesquisa nos faria repensar canção e a sua relação com outras linguagens artísticas. Há um muro, sutil e não bem delimitado, no qual a natureza da música cantada é um tanto isolada. A palavra, para alguns em algumas circunstâncias, limita. O processo criativo, a expressão. Mas a matéria fonética e sua articulação com a construção escrita se assumem como um fio condutor de análises e reflexões, onde as canções são histórias cheias de personagens e expressões, experiências e tonalidades que não devem ser vistos pelo ângulo da literalidade: há espaço para recriar, divagar, ir em outra direção.

Em algum momento durante o processo da concepção dessa pesquisa percebemos que a fronteira entre as artes é muito mais tênue do que pensávamos antes e que uma parte de nós, criava divisores e barreiras, que não condizem com a realidade do processo criativo sem si. A linguagem artística flui entre as circunstâncias, tal como água minando e se esgueirando entre as texturas da superfície que ocupa.

O que separávamos antes em “caixinhas diferentes” na verdade, se mistura, se condensa e expõe em diferentes ângulos e materialidades: a substância que os une se alimenta das semelhanças, se expõe pelas diferenças, cria pontes que aproxima, discorre sobre paralelismos que desencadeiam novos processos. Leva o pesquisadora-artista a refletir. E a cantora-educadora, a almejar um pouco mais, um pouco além, de somente ensinar a cantar ou trazer a canção como elemento reflexivo e/ou para ser apreciado.

As indagações e pequenas descobertas que esta pesquisa nos trouxe geraram uma reflexão, do nosso ato de pesquisar, de aprender, de ensinar música. Usamos aqui a palavra reflexão remetendo a abordagem que Chauí (1997) traz para esta palavra, no sentido que ela é descrita como “movimento de volta sobre si mesmo ou movimento de retorno a si mesmo”. (CHAUI, 1997, p.12). Pela reflexão, para Chauí, o pensamento se volta a si mesmo, se interrogando e indagando, para conhecer a si mesmo. E ao longo do nascimento e amadurecimento deste trabalho e de sua concretização em campo como intervenção à alunos reais, que reagem e se tornam parte do processo, há um movimento

de conhecer e verificar a nossa própria produção e como fala Neto (2017), o “próprio desenvolvimento, indagando seu valor, seu sentido e seu lugar”. (NETO, 2017, p. 12).

Morin et al. (2003) salienta é preciso que “na educação e na aprendizagem seja considerada a problemática da consciência do inacabamento, para que a obra e projeto enfatizem seus próprios limites, em lugar de ocultá-los”. Não há certezas, muito menos uma compreensão sedimentada desse tema. Estamos experimentando, propondo e criando, para dessa matéria manuseada e exposta, convidarmos outros a também pôr em prática e relatar seus experimentos e impressões. E como Morin nos convida, consagrando à realização de uma obra pelo seu inacabamento, por que ela ainda tem algo a revelar. E por que outros podem a completar, como o mosaico de saber/recriar que se constitui a prática docente e a pesquisa em artes e educação.

A incompletude do homem é que o leva a educação ser uma “resposta da finitude da infinitude” (FREIRE, 1985, p. 27) é isso é uma perfeição: a consciência do seu inacabamento, pois educar implica em uma busca permanente realizada pelo homem de “si mesmo”. O tornando sujeito da sua própria educação, não sendo um objeto dela, mas o seu protagonista. Desejávamos, assim, aplicar as propostas didáticas desenvolvidas em uma escola regular, observando suas potencialidades e possibilidades de ampliação e melhoria. Ainda mais, pela experiência de trazer uma proposta que existia antes em um caderno de planejamento para o mundo real, lidando com estudantes que como seres do mundo, possuem suas próprias ideias, gostos, subjetividades e experiências anteriores as quais como educadores nos movemos dentro, buscando dialogar e causar alguma reação por nossa interação.

O desenvolvimento dessas breves reflexões e propostas didáticas é somente uma pincelada em um extenso mural de tamanho não definido. Assumimos a delimitação de tempo e espaços para dizer que esse trabalho é somente uma gota perante um mar de possibilidades ainda não discutidas, pelo menos não dentro dos parâmetros que estamos propondo. E que cada proposta didática pode ser revitalizada e gerar novas propostas, mediante a substituição de métodos, meios e principalmente, da proposição de outras canções do nosso rico cancionário nacional, repleto de tantas experiências sonoras que possam ser ofertadas aos nossos estudantes.

Como educadora musical por formação, temos como delimitador de pesquisa que para a elaboração e execução destas propostas didáticas interartísticas seria necessário se aproximar de outras didáticas de ensino pertencentes as linguagens artísticas distintas que agregamos ao estudo da canção, sem, no entanto, possuir domínio total desses campos. Desta forma, trabalhando dentro de uma perspectiva de uma explorar outras áreas e se nutrir dessa experiência pela pesquisa, assumimos uma postura de abertura ao novo, de aprendizado.

Assim como relata Triviños (1987) em uma pesquisa qualitativa, o ambiente natural é a fonte direta dos dados e o pesquisador é um instrumento chave, ao mesmo tempo que nossa preocupação ao longo do levantamento de dados não estava de forma direta com os resultados finais das intervenções e os produtos artísticos criados pelos alunos: mas principalmente, no processo vivenciado por eles em cada encontro e nas significações sociais que as experimentações proporcionaram ao grupo discente.

Freire (1977) já apontava que como seres humanos, somos seres da práxis, capazes de produzir uma ação e reflexão sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2013), se transformando também no processo e o impregnando de “sua presença criadora, deixando nele as marcas de seu trabalho” (FREIRE, 1977, p. 68). No final de tudo, o que é mais relevante do processo vivenciado ao longo dessa pesquisa foi a possibilidade de ofertar experiências artísticas/musicais que levaram os alunos a ouvir, cantar, pintar, escrever, se movimentar e refletir sobre a canção, produzindo novos produtos artísticos a partir de suas impressões. A reação à proposta didática e a construção de outras perspectivas de trabalho a partir desse ponto de convenção é o que alimenta essa pesquisa e nos conduz a pensar: o que mais podemos propor? O que mais podemos arriscar e tentar? Como podemos impregnar essas propostas de forma a que elas inspirem outros ao serem colocadas em prática, sejam eles alunos ou educadores?

Para concluir, os trabalhos produzidos pelos alunos durante as intervenções serão expostos no dia do plantão trimestral de atendimento aos pais em murais no pátio EMEF “Edna de Mattos” no mês de agosto. Desta forma, além da experiência de refletir e produzir os trabalhos durante os encontros, haverá também a dimensão de compartilhar e apresentar suas criações aos demais colegas de escola e às famílias.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa se propôs a apresentar uma reflexão sobre a canção como um espaço de diálogo interartístico, aproximando obras da Música Popular Brasileira a outras linguagens artísticas, por meio de um conjunto de propostas didáticas elaboradas e aplicadas para turmas do Ensino Fundamental de uma escola pública do Município de Vitória.

Como resultados finais obtidos, salientamos que a canção pode ser concebida como um lugar de confluência das artes em propostas didáticas quando seus elementos de sua poética, composição e estética sonora são evidenciados, podendo criar novos produtos artísticos dessa experiência.

Observamos que nas novas obras concebidas dentro das linguagens de artes visuais e cênicas empregadas nesta pesquisa, se pode salientar um conjunto de semelhanças em que gesto, movimento, cor, traço e palavra conduziram uma (re)criação do objeto canção e expõe o caráter incompletude desse estudo, ao passo que percebemos que este estudo poderia se expandir, alcançando mais canções e aprofundando as reflexões e métodos empregados.

Ressaltamos que a experiência em campo vivenciada neste estudo foi vista como uma pesquisa de amostragem, que descreve como a aplicação das propostas didáticas formuladas ocorreu em um recorte de alunos do ensino regular. Deste modo, salientamos que atividade sugerida aqui pode ser expandida, modificada e questionada em um trabalho pedagógico posterior. As decorrências dessa experiência em outros grupos de alunos também podem ocasionar diferentes resultados e impressões, demonstrando a diversidade de pontos de vista que nossos estudantes podem carregar nos diferentes contextos escolares.

Como um estudo exploratório, ele se apropriou de um recorte, construindo um pequeno cenário de possibilidades em que a canção, como matéria sonora e fonética, permeada de camadas em que suas propriedades do som se assumem como parte de uma identidade, possa ser recriada em outras linguagens artísticas. Encontrando nas semelhanças como um porto de equilíbrio e encontro, de se reunir. Onde o confluir das

matérias artísticas aproxime e permita apreciar, refletir e produzir arte em conjunto e isso é somente uma primeira parte de um estudo maior que possa ser desmembrado em outras oportunidades, por outros pesquisadores também.

Retornando ao foco da nossa pesquisa, fazer música e refletir sobre o ensino das artes em nosso país é adotar uma postura de resistência e exploração de possibilidades como fator de empoderamento didático. O preconceito ao ensino artístico, mesclada as diversas tendências educacionais que foram sendo implementadas e que muitas vezes não conferiam um espaço relevante ao ensino artístico é um processo histórico da educação brasileira. Deste modo, levantamos a discussão do quanto as pesquisas focadas na exploração das linguagens artísticas dentro do espaço escolar possuem uma grande importância pedagógica e social.

A partir dos resultados apresentados aqui, buscamos demonstrar que o campo da Canção como um espaço de confluência das artes é um horizonte didático que dialoga com a proposta de aprendizagem da disciplina Arte que a BNCC do Ensino Fundamental O que abre portas para que outros diálogos e pontes entre linguagens artísticas, canções e pedagogias musicais que abracem o verso, palavra e cor possam ser abraçadas também nas escolas regulares.

Por fim, este é estudo de uma professora para outros professores. E, por meio dele, buscamos apresentar aproximar Canção do campo das interartes pode produzir experiências lúdicas, cheias de cores, reflexões, entre outros. Desta forma, considerar o trânsito e diálogo entre as várias linguagens artísticas que o componente curricular Arte comporta como um espaço para experiências didáticas em que o foco com o aprendizado do aluno e para o aluno seja uma viagem de descoberta dentro do grande universo das artes.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, Terêsa Maria Otranto. Chico Science: a poesia e a dança. **In: Anais do XII Congresso Internacional da ABRALIC. Centro, Centros – Ética, Estética**, Curitiba – PR, 2011. Disponível em: <https://docslib.org/doc/4475768/chico-science-a-poesia-e-a-dan%C3%A7a>.

ALVARES, Sergio Luís de Almeida. 500 Anos de Educação Musical no Brasil: Aspectos Históricos. **In. Anais do XII Encontro Anual da Associação de Pesquisa em Pós-graduação em música – ANPOM**, Salvador – BA, 1999. Disponível em: https://antigo.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_1999/ANPPOM%2099/CONFEREN/SALVARES.PDF

ATALLI, Jacques. **Noise: The Political Economy of Music**. Missessota: University of Minnesota Press, 1985.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

BASBAUM, Sergio. Sinestesia e percepção digital. **Revista Teccogs**, n. 6, jan-jun, 2012, p. 245-266.

BOSI, Alfredo. **Reflexões sobre a arte**. 2 ed. São Paulo: Ática, 1985.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Introdução. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Arte/Secretária de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Lei 11.645**, de 10 de março de 2008.

_____. **Lei 13.728**, de 02 de maio de 2016.

_____. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

BRAGA, S. M. Canto Coral e Performance Vocal: formação inicial dirigida à educação básica. **Revista Música Hodie**, Goiânia, V.16 - n.2, p. 186-198, 2016.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança**. 2ª ed. São Paulo: Peirópolis, 2003.

_____, BRITO, Teca Alencar de. Por uma educação musical do pensamento: educação musical menor. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 21, mar. 2009, p. 25-34.

BUORO, Thiago. **O texto pluricódigo da poesia visual**. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários) – Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”. São Paulo: 2014.

CARNASSALE, Gabriela Josias. **O ensino de canto para crianças e adolescentes**. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes. Campinas, SP, 1995.

CASSOLI, Lucas. **Caetano Veloso – Jóia**. 2019. Disponível em: <https://monkeybuzz.com.br/resenhas/albums/caetano-veloso-jovia/>. Acesso em: 19 ago. 2022.

CAZNOK, Yara Borges. **Música: entre o audível e o visível**. 3 ed. São Paulo, UNESP, 2015.

CHAIB, Fernando. Três perspectivas gestuais para uma performance percussiva: técnica, interpretativa e expressiva. **Revista PerMusí**, Belo Horizonte, n.27, 2013, p.159-181.

CHAN, Thelma. **Coralito**. São Paulo: Irmãos Vitale, 2006.

CHAUI, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 2000.

CLUVER, Claus. Estudos interartes: conceitos, termos, objetivos. **Literatura e Sociedade**, v. 2, n. 2, 1997, p. 37-55.

COSTA, Patrícia. Lá vem o crocodilo... Exercícios vocais para crianças de 7 a 10 anos. **Música na Educação Básica**, Brasília, v. 5, p. 78 – 87, 2013.

COSTA, Vagner Melo da; PAIVA, Marlúcia Menezes de. A educação no seminário de Olinda no início do século XIX: componentes curriculares humanistas e científicos X componentes curriculares religiosos. In. **Anais do VI Encontro Norte Nordeste de História da Educação – ENNHE**, Natal – RN, 2016. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/vi-ennhe/anais/trabalhosporeixo.html>

DAVINO, Leonardo. **288. Maracatu atômico**. 2010. Disponível em: <http://365cancoes.blogspot.com/2010/10/288-maracatu-atomico.html>. Acesso em: 19 ago. 2022.

ECO, Umberto. **A definição da arte**. 3 ed. Rio de Janeiro: Record, 2020.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T.; FUSARI, Maria F. de Rezende e. **Metodologia do ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 1993.

FILHO, Carlos Gomes de Oliveira. **Entreatos: a canção crítica no tropicalismo e mangubeat**. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade Federal de Pernambuco. Recife: 2016. 169 f.

FISCHER, Ernst. **A necessidade da arte**. São Paulo: Círculo do livro, 1983.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 44ª ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2013.

_____. Paulo. **Educação e Mudança**. 9.ªed. Trad. de Moacir Gadotti & Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1983.

_____, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1977.

FREITAS, Alexandre Siqueira. **Ressonâncias, reflexos e confluências: Três maneiras de conceber as semelhanças entre o sonoro e o visual em obras do século XX**. 2012. Tese (Doutorado em Música) – Universidade de São Paulo. São Paulo: 2012. 341 f.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GINELL, Richard S. **Anima Review**. Disponível em: <https://www.allmusic.com/album/anima-mw0000203422>. Acesso em: 19 ago. 2022.

GOMBRICH, Ernst H. **A história da arte**. Rio de Janeiro, LTC, 1988.

GONÇALVES, Nadia Gaiofatto. **Constituição histórica da educação no Brasil**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

GUINDANI, Evandro Ricardo; SOARES, Laís de Ávila; GUINDANI, Yáscara Koga. Religiões afro-brasileiras no contexto escolar: Uma análise numa escola pública do Rio Grande do Sul. **Revista Pró-discente**, v. 26, n. 2, jul-dez, 2020, p. 124-140.

GUSMÃO, Cynthia Sampaio de. Musas e música nos planos epistêmicos da memória na Antiga Grécia. **Revista Música**, 16(1), 2016, p. 9-24.

IAZZETA, Fernando. Da escuta mediada à escuta criativa. **Revista Comunicação e Cultura**, v.10, n. 1, jan./abr. 2012, p. 10-34.

_____. **A imagem que se ouve**. In: Gilberto Prado; Monica Tavares; Priscila Arantes. (Org.). **Diálogos Transdisciplinares: Arte e Pesquisa**. São Paulo: ECA/USP, 2016, p. 376-395.

JUNIOR, Neurivaldo Campos Pedroso. Estudos interartes: uma introdução. **Revista Raído**, Dourados, v. 3, n. 5m jan./jun.2009, p.103-111.

LEITE, Serafim. **Artes e Ofícios dos Jesuítas no Brasil (1549-1760)**. Lisboa: Edições Brotéria, 2003.

LEITE, Idayana Maria Borchardt. **Jogos de Cantar: A construção de uma sequência didática em Música usando o canto coletivo nas aulas de musicalização no ensino fundamental**. Monografia (Licenciatura em Música) – Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória: 2019.

MAUTNER, Jorge. **“Maracatu Atômico e a reinvenção de uma geração.** 2016. Disponível em: <https://infograficos.estadao.com.br/especiais/20-anos-manguebeat/maracatu-atomico-e-a-reinvencao-de-uma-geracao.html>. Acesso em: 19 ago. 2022.

MED, Bohumil. **Teoria da Música.** 4 ed. Brasília: Musimed, 1996.

MOTA, Graça. Pesquisa e formação em educação musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 8, mar. 2003, p. 11-16.

MORIN, Edgar; CIURANA, Emilia-Roger; MOTTA, Raúl Domingo. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana.** São Paulo: Cortez, 2003.

MOZART, Fábio. **Você sabe o que é Mangaio?** 2013. Disponível em: <http://fabiomozart.blogspot.com.br/2013/12/voce-sabe-o-que-e-mangaio.html>. Acesso em: 19 ago. 2022.

MUSEU DA CANÇÃO. **Feira de Mangaio.** 2012. Disponível em: <http://museudacancao.blogspot.com/2012/11/feira-de-mangaio.html>. Acesso em: 19 ago. 2022.

NAVARRO, Fred. **Dicionário do Nordeste.** Recife: Cepe, 2013.

NETO, Fernando Augusto dos Santos. **A fala do artista professor.** Vitória: Edufes, 2017.

OLIVEIRA, Maxwell Ferreira de. **Metodologia científica: um manual para a realização de pesquisas em Administração / Maxwell Ferreira de Oliveira.** Catalão: UFG, 2011.

OSINSKI, Dulce Regina Baggio. **Ensino da arte: os pioneiros e a influência estrangeira na arte-educação em Curitiba.** 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba: 1998. 339 f.

O TEMPO. **Livro mostra como Milton Nascimento pensa suas canções.** 2017. Disponível em: <https://www.otempo.com.br/diversao/magazine/livro-mostra-como-milton-nascimento-pensa-suas-cancoes-1.1523536>. Acesso em: 19 ago. 2022.

PAREYSON, Luigi. **Estética: teoria da Formatividade.** Petrópolis: Vozes, 1993.

_____. **Os problemas da estética.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar.** 15. ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

RODRIGUES, Renata Cordeiro; BARBALHO, Alexandre Almeida. A Obrigatoriedade da Temática História e Cultura AfroBrasileira e Indígena na Rede de Ensino: um estudo sobre a implementação da Lei Nº 11.645/08 no conteúdo programático das escolas públicas de Caucaia. **Revista Conhecer: debate entre o público e o privado**, v 06, n. 17, 2016, p. 199-219.

ROBERTY, Bruno B. **A extensão vocal infantil**: um estudo sobre a voz infantil no contexto do ensino regular brasileiro. Rio de Janeiro, 2016. 119 f. Dissertação (Mestrado em Música) –Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

SILVA, Alexandre Ribeiro da; NETO, José de Caldas; RODRIGUES, Katissa Galgania Feitosa Coutinho. Estrutura e Funcionamento do Ensino no Período Pombalino no Brasil. **Id on Line Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, v.12, n. 41, 2018, p. 637-648.

SCHAEFFER, Pierre. **Traité des objets musicaux**: essai interdisciplines. Nouvelle Édition. Paris: Éditions du Seuil, 1966.

TATIT, Luiz. **O cancionista**. 2 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

_____, Luiz. **Musicando a semiótica**: ensaios. São Paulo: AnnaBlume, 1997.

TAVEIRA, Thalita Rose Tamiarana Gadelha. Uma análise etnolinguística da música “Feira de Mangaio” de Sivuca e Glorinha Gadêlha. **Revista Interfaces**, v. 11, n. 2, 2020, p. 2011-2018.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

_____. **Música a semiótica**: ensaios. 2 ed. São Paulo: Annablume, 1997.

UCELLA, Orlando Brandão; LIMA, Tânia. O Maracatu Afrociberdêlico de Chico Science e Nação Zumbi. **Revista Brasileira de Estudos da Canção**, Natal, n.4, jul-dez 2013, p. 111-124.

VALENTE, Heloísa de A. Duarte. **Canção artística, canção popular, canção das mídias**: movência e nomadismo. In: VAZ, Gil Nuno (et al.). *Música e Mídia: novas abordagens sobre a canção*. São Paulo: Via Lettera/Fapesp, 2007.

VARGAS, Herom. Hibridismos do Mangue: Chico Science & Nação Zumbi. In: **Anais do 4º encontro de Música e Mídia**, Santos – SP, 2007. Disponível em: <http://www.musimid.mus.br/4encontro/files/pdf/Herom%20Vargas.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2022.

VAZ, Gil Nuno. **O campo da canção**: um modelo sistêmico para escansões semióticas. In: VAZ, Gil Nuno (et al.). *Música e Mídia: novas abordagens sobre a canção*. São Paulo: Via Lettera/Fapesp, 2007.

WISNIK, José Miguel. **O som e o sentido**: uma outra história das músicas. São Paulo: Companhia das letras, 1989.

ZAGONEL, Bernardete. **O que é Gesto Musical**. São Paulo: Brasiliense, 1992.

ANEXOS

ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DE REALIZAÇÃO DE PESQUISA EM ESCOLA DO MUNICÍPIO DE VITÓRIA/ESPÍRITO SANTO

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA
Secretaria de Educação

AUTORIZAÇÃO

Recebemos a solicitação de **IDAYANA MARIA BORCHARDT LEITE**, aluna do curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Artes- PPGA, pleiteando a realização da pesquisa **“A CANÇÃO COMO ESPAÇO DE CONFLUÊNCIA DAS ARTES”** com o objetivo de investigar como a canção pode ser pensada em um espaço de confluência entre as artes e, a partir daí, desenvolver propostas didáticas para o ensino regular fundamentadas por estas reflexões.

Informamos à pesquisadora que o estudo poderá ser realizado com os diálogos necessários junto a direção da Unidade de Ensino pretendida e professores envolvidos na pesquisa para os devidos encaminhamentos.

Cabe à solicitante disponibilizar termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos participantes da pesquisa recebendo assim, autorização para utilização dos dados que serão produzidos e analisados sob a ética da pesquisa científica.

O trabalho final deverá ser encaminhado em arquivo PDF à Gerência de Formação e Desenvolvimento da Educação (GFDE), por meio do e-mail: seme.gfde@edu.vitoria.es.gov.br. A apresentação dos resultados da pesquisa poderá ser solicitada pela SEME, à pesquisadora, a partir das demandas e necessidades de formação na área pesquisada.

As informações obtidas deverão ser utilizadas, exclusivamente, para a realização da pesquisa acima enfocada, sob o acompanhamento da GFDE.

Vitória-ES, 06 de junho de 2022

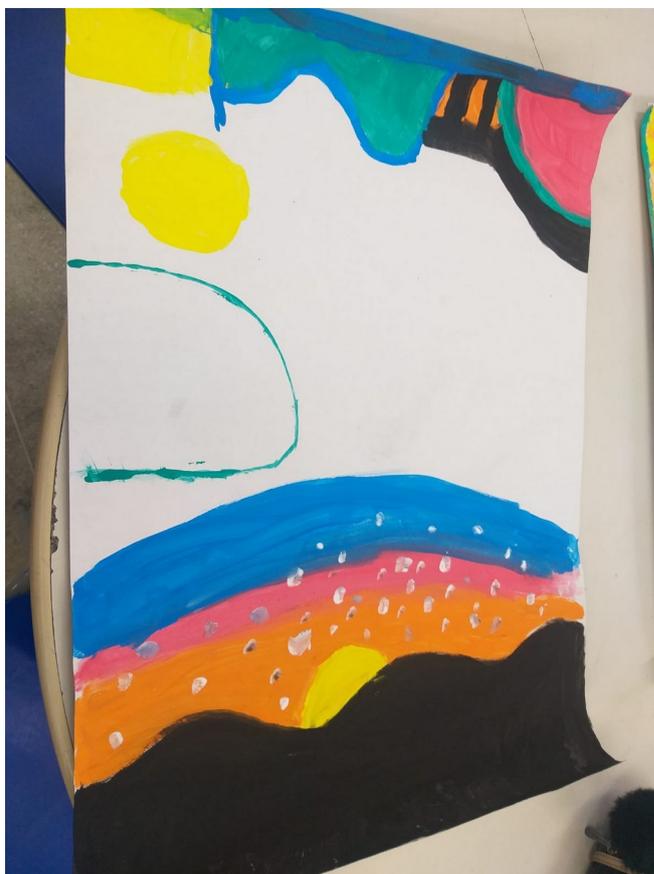
LUANA SANTOS Assinado de forma digital
LEMONS:0981393 por LUANA SANTOS
8706 LEMOS:09813938706
Dados: 2022.06.15 16:05:55
-03'00'

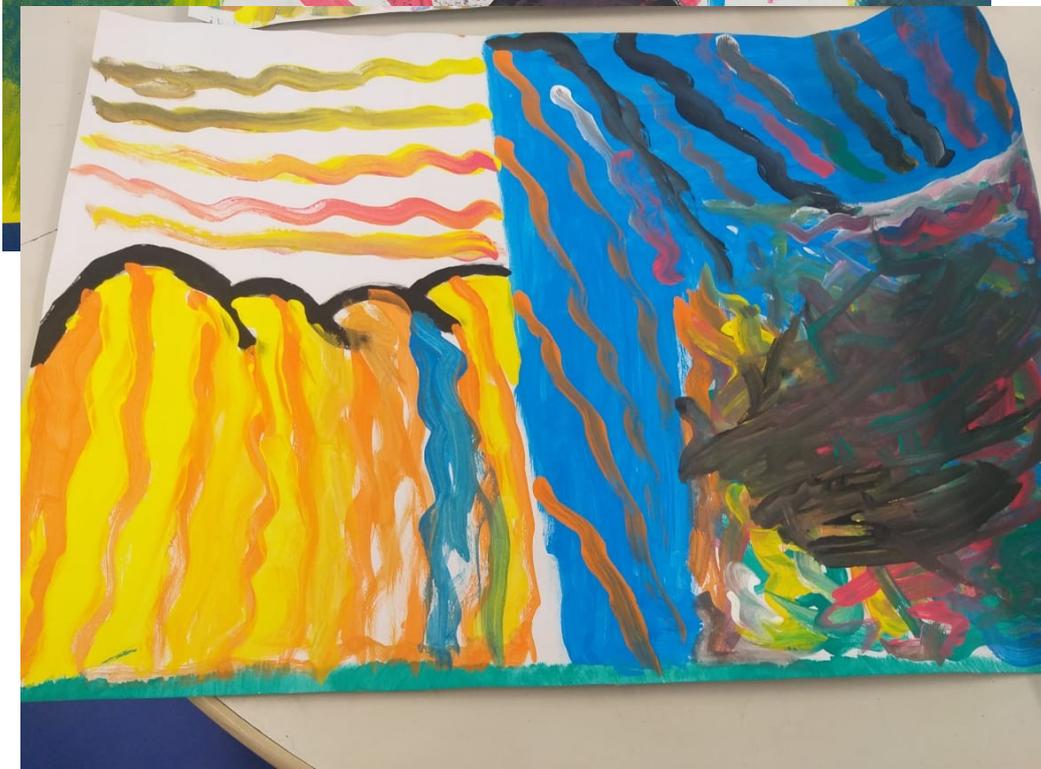
Luana Santos Lemos
Subsecretária de Gestão Pedagógica
autorizado em 14/05/2022

Dados: 2022.06.15 16:05:55

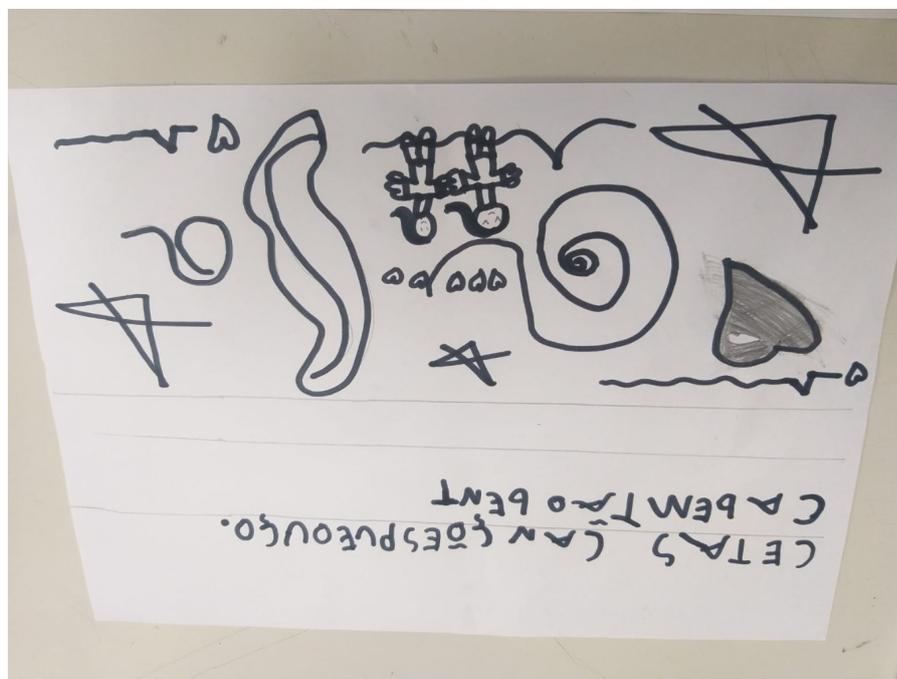
O documento foi adicionado eletronicamente por VASTI GONCALVES DE PAULA, CPF: *** *59.366-** em 06/06/2022 14:49:10. Para verificar a autenticidade do documento, vá ao site <https://protocolo.vitoria.es.gov.br/validacao/> e utilize o código abaixo: 64627B8F-5109-42EC-868D-08CBD18702D3

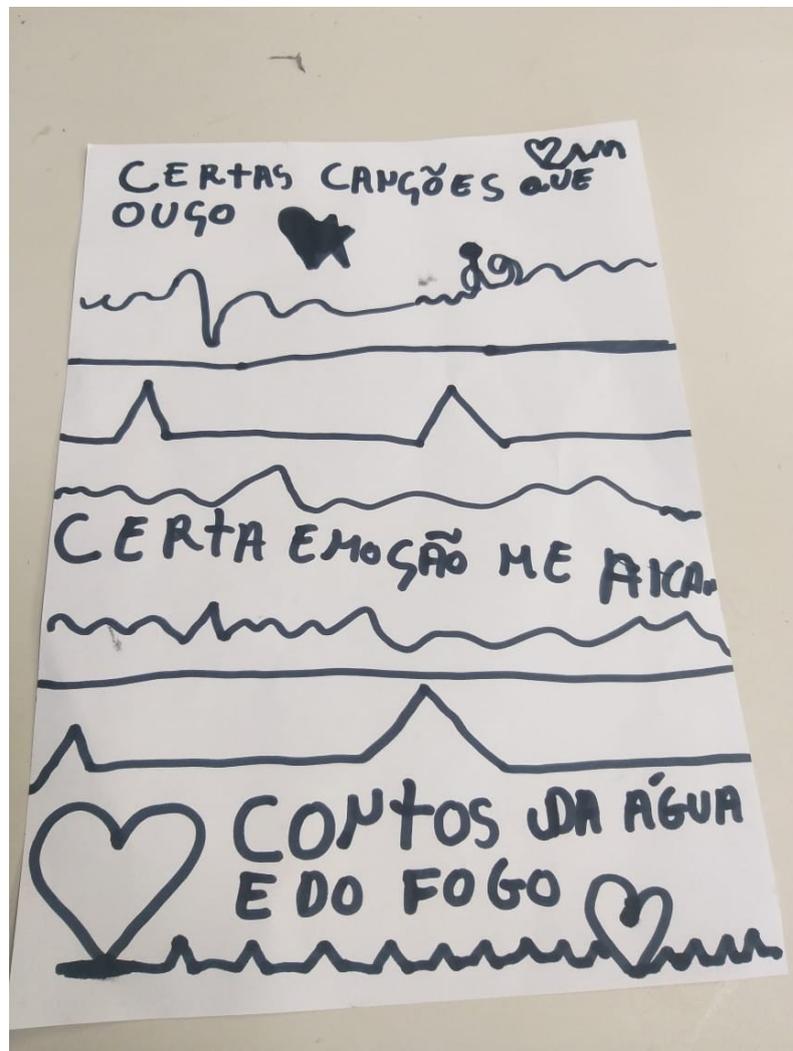
ANEXO B – REGISTROS FOTOGRÁFICOS ADICIONAIS DE TRABALHOS E DA VIVÊNCIA DOS ENCONTROS NA PESQUISA DE CAMPO.













APÊNDICES

APÊNDICE A – PLANOS DE AULA DAS INTERVENÇÕES



PLANO DE AULA – Primeira intervenção

Data: junho/2022

Pesquisadora: Idayana Maria Borchardt Leite

Pesquisa de campo/Mestrado em Artes (PPGA/UFES)

Turma: 5º ano B e C do Ensino Fundamental

Instituição: EMEF Edna de Mattos Gaudio



Tema da aula

As cores e a melodia em “O canto do povo de um lugar”

Objetivo geral

Articular cor e melodia dentro de uma canção, produzindo um conjunto de pinturas com a turma

Objetivo (s) específico (s)

- Que os alunos tenham um momento de audição ativa de uma canção da Música Popular Brasileira;
- Que os alunos entendam o conceito de contorno melódico da canção, pensando nas ascendências e descendências das notas;
- Que os alunos produzam um conjunto de pinturas articulando as cores e movimentos que associam a essa melodia e letra.

Procedimentos de ensino / Etapas

Esta primeira intervenção será dividida em duas etapas. No primeiro momento, apresentaremos a canção por meio de um momento de apreciação musical e leitura da letra. Em seguida, apresentaremos o diagrama de transcrição melódica para analisar em conjunto o contorno melódico da voz, discutindo com os alunos quais as cores que eles conseguem relacionar aos versos e desenho melódico.

Na segunda etapa, dividiremos a turma em 5 grupos e distribuiremos o material para que cada agrupamento, ouça novamente a canção e pensando no seu contorno e discussão sobre as cores realizadas no primeiro momento, produza uma tela

Ao final das duas atividades, faremos o momento de avaliação da intervenção com a turma.

Público Alvo:

Alunos do 5º ano B e C do Ensino Fundamental

Conteúdos:

Melodia e ritmo;
Apreciação musical;
Interartes e estudo de canção

Recursos necessários / Materiais

Espaço Físico: sala de aula de artes ou sala de aula regular;
Datashow e caixa de som
Telas para pintura, tinta guache e pincel (fornecidos pela pesquisadora)

Comentários/ avaliação

A avaliação da atividade será feita a partir de um questionário que os alunos preencheram ao final da atividade.

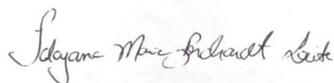
Bibliografia

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

TATIT, Luiz. **O cancionista**. 2 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002.

____. **Música a semiótica**: ensaios. 2 ed. São Paulo: Annablume, 1997.

Assinatura da pesquisadora:





PLANO DE AULA – Segunda intervenção



Data: junho/2022

Pesquisadora: Idayana Maria Borchardt Leite

Pesquisa de campo/Mestrado em Artes (PPGA/UFES)

Turma: 5º ano B e C do Ensino Fundamental

Instituição: EMEF Edna de Mattos Gaudio

Tema da aula

Ritmo e densidade na “Feira de Mangaio”

Objetivo geral

Explorar o ritmo melódico e a densidade da canção “Feira de Mangaio”, produzindo um trabalho de colagem com a turma.

Objetivo (s) específico (s)

- Que os alunos tivessem um momento de apreciação musical, escuta atenta, de uma canção da música popular brasileira;
- Que os alunos realizassem uma breve reflexão sobre o ritmo melódico da canção “Feira de Mangaio”, pensando nas acelerações e desacelerações do arranjo apresentado, ou seja, o ritmo fica mais rápido e mais devagar.
- Que os alunos produzissem em conjunto um mural de colagem buscando passar para o visual as reflexões levantadas sobre o ritmo e a densidade da canção escutada.
-

Procedimentos de ensino / Etapas

A segunda intervenção também será dividida em duas etapas. No primeiro momento, apresentaremos a canção por meio de um momento de apreciação musical e leitura da letra. Em seguida, realizaremos uma breve discussão com a turma sobre o andamento da música, buscando os levar a observar onde ela acelera e desacelera em sua melodia, ao mesmo tempo ressaltando a densidade musical do arranjo que foi escolhido para a prática.

Na segunda etapa, passaremos para uma atividade prática de construção de uma colagem coletiva, explorando diferentes texturas materiais para compor um mural buscando representar a densidades e as variações de andamento percebidas na canção.

Ao final das duas atividades, faremos o momento de avaliação da intervenção com a turma.

Público Alvo:

Alunos das turmas do 5º ano B e C do Ensino Fundamental

Conteúdos:

Densidade e Andamento;
Apreciação musical;
Interartes e estudo de canção

Recursos necessários / Materiais

Espaço Físico: sala de aula de artes ou sala de aula regular;
Datashow e caixa de som
Papel cenário branco para forrar paredes da sala de aula, retalhos de papel e tecido, giz de cera, lápis e outros materiais fornecidos pela pesquisadora.

Comentários/ avaliação

A avaliação da atividade será feita a partir de um questionário que os alunos preencheram ao final da atividade.

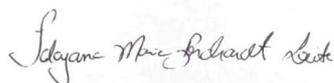
Bibliografia

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

TATIT, Luiz. **O cancionista**. 2 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002.

_____. **Música a semiótica**: ensaios. 2 ed. São Paulo: Annablume, 1997.

Assinatura da pesquisadora: _____





PLANO DE AULA – Terceira intervenção



Data: julho/2022

Pesquisadora: Idayana Maria Borchardt Leite

Pesquisa de campo/Mestrado em Artes (PPGA/UFES)

Turma: 5º ano B e C do Ensino Fundamental

Instituição: EMEF Edna de Mattos Gaudio

Tema da aula

Palavra e cânone musical em “Certas canções”

Objetivo geral

Realizar um cânone musical com um trecho da música “Certas canções” e a partir da experiência vocal criar uma poesia visual trazendo essa letra que é evidenciada pela melodia;

Objetivo (s) específico (s)

- Que os alunos realizassem uma audição direcionada da canção, buscando identificar quais palavras trazem frequências alongadas de vogais/repousos e qual o papel que estes termos conferem à letra;
- Que os alunos tivessem um momento de prática vocal em cânone com um uma canção da música popular brasileira;
- Que os alunos produzissem, individualmente ou em duplas, uma poesia concreta representando a experiência vocal vivenciada

Procedimentos de ensino / Etapas

Na terceira intervenção, como nas anteriores, iniciaremos com um momento de apreciação musical e observação da letra, todavia, já iniciaremos o momento propondo que os alunos observem em que palavras da letra a uma sensação de prolongamento das vogais ou repouso e qual a sensação que é passada ao ouvinte a partir dessa passionalização da melodia.

Em seguida, realizaremos um exercício vocal de cânone musical, dividindo as turmas em dois grupos que cantaram um pequeno trecho da canção de forma alternada, dialogando entre si.

Por fim, individualmente, cada aluno irá receber o material para produzir uma poesia visual, representando a experiência de realizar esse cânone musical e evidenciando em sua obra as palavras são destacadas pela melodia.

Ao final das duas atividades, faremos o momento de avaliação da intervenção com a turma.

Público Alvo:

Alunos do 5º ano B e C do Ensino Fundamental

Conteúdos:

Passionalização, melodia;
Apreciação musical;
Interartes e estudo de canção

Recursos necessários / Materiais

Espaço Físico: sala de aula de artes ou sala de aula regular;
Datashow e caixa de som;
Telas de pintura, canetas, marcadores de cor preta (material fornecido pela pesquisadora)

Comentários/ avaliação

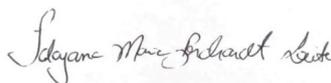
A avaliação da atividade será feita a partir de um questionário que os alunos preencheram ao final da atividade.

Bibliografia

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

TATIT, Luiz. **O cancionista**. 2 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002.

_____. **Música a semiótica**: ensaios. 2 ed. São Paulo: Annablume, 1997.



Assinatura da pesquisadora: _____



PLANO DE AULA – Quarta intervenção



Data: julho/2022

Pesquisadora: Idayana Maria Borchardt Leite

Pesquisa de campo/Mestrado em Artes (PPGA/UFES)

Turma: 5º ano B e C do Ensino Fundamental

Instituição: EMEF Edna de Mattos Gaudio

Tema da aula

Corpo e figurativização em “Maracatu Atômico”

Objetivo geral

Construir uma vivência corporal e musical com a canção “Maracatu Atômico”, explorando a relação entre o corpo e a figurativização presente na música

Objetivo (s) específico (s)

- Que os alunos tenham um momento de apreciação musical com uma canção da música popular brasileira;
- Que os alunos realizem a construção de uma partitura corporal agregando gestos físicos aos gestos musicais expressos na figurativização dessa canção.
- Que os alunos tenham um momento de vivência corporal e musical, cantando e realizando a partitura gestual concebida em grupo.

Procedimentos de ensino / Etapas

A quarta e última intervenção terá como foco principal o corpo e o gesto. A partir da audição e análise da canção “Maracatu Atômico” iremos propor a construção de uma partitura corporal de gestos físicos a serem realizados dentro do tempo da música, expressando a figurativização (sua expressão vocal pessoal/regional) que o cancionista apresenta nesta obra.

Ao final da atividade, faremos o momento final de avaliação das intervenções, colhendo sugestões de melhora com a turma, críticas e descrições do que foi vivenciado pelo grupo.

APÊNDICE B – TERMO DE CESSÃO DE USO DE IMAGEM



TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E SOM

Eu, _____ (nome do responsável pelo aluno/a), AUTORIZO o uso de imagem e som referente à participação do aluno (a) _____ na Pesquisa de Campo a ser realizada em sala de aula e que tem como título: “A canção como espaço de confluência das artes”, da aluna Idayana Maria Borchardt Leite do Mestrado em Artes da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES.

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem e som acima mencionados das seguintes formas: (I) Fotos, (II) Vídeos, (III) Áudios, (IV) Exposição de material áudio-visual (fotos, vídeos, áudios) na Internet, destinadas à divulgação ao público em geral e/ou para uso interno deste Programa.

Por ser esta a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à imagem e som do aluno(a) ou a qualquer outro, e assino a presente autorização.

Vitória (ES), ____ de _____, de _____.

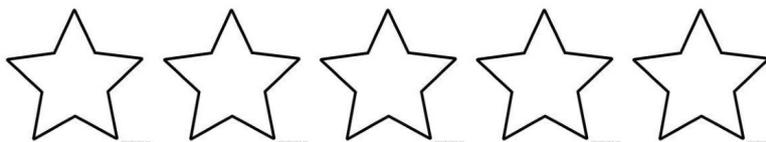
Responsável pelo aluno

APÊNDICE C – FICHA AVALIATIVA DAS INTERVENÇÕES**AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO**

DATA: ___/___/___

Olá, aluno(a)!**Este é o espaço em que você pode avaliar a atividade em que participou no dia de hoje, colaborando com minha pesquisa.****Abaixo, pinte a quantidade de estrelas de acordo com o quanto você gostou da atividade apresentada, considerando que:**

☆☆☆☆☆ (gostei muito), ☆☆☆☆☆ (gostei), ☆☆☆☆ (gostei, mas há pontos que poderiam melhorar), ☆☆☆ (gostei muito pouco), ☆ (não gostei).

**Deixe abaixo um comentário ou sugestão:**
