



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – UFPA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DE ARTE – ICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES – PPGARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES EM REDE NACIONAL –
PROF-ARTES**

CLECIO NERY SILVA

**ENSINO DE MÚSICA NA EJAI:
percursos artísticos e memorialistas**

**Belém
2023**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – UFPA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DE ARTE – ICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES – PPGARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES EM REDE NACIONAL –
PROFARTES

CLECIO NERY SILVA

**ENSINO DE MÚSICA NA EJAI:
percursos artísticos e memorialistas**

Dissertação apresentada, como pré-requisito parcial, para a obtenção do título de Mestre em Artes ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Artes, Mestrado Profissional em rede da Universidade Federal do Pará (UFPA).

Orientador: Prof. Dr. Joel Cardoso.

Linha de pesquisa: Abordagens teórico-metodológicas docentes.

**Belém
2023**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com
ISBDSistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

S586e Silva, Clecio Nery.
ENSINO DE MÚSICA NA EJAI : percursos artísticos
ememorialista / Clecio Nery Silva. — 2023.
79 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Joel Cardoso
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará,
Instituto de Ciências da Arte, Programa de Pós-Graduação
em Artes, Belém, 2023.

1. Ensino fundamental EJAI. 2. Ensino aprendizagem.
3. Música. 4. Trajetória docente. I. Título.

CDD 780.7



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
ICA/PPGARTES/PROFARTES

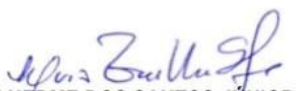
**ATA DE DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO (TEXTO E PRODUTO DISSERTATIVO) DE MESTRADO DO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM ARTES EM REDE NACIONAL
(PROFARTES) DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ.**

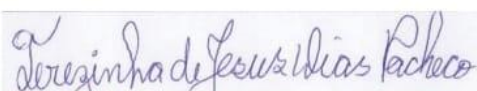
Ao trigésimo terceiro (13º) dia do mês de outubro do ano de dois mil e vinte e três, às nove horas, a Banca Examinadora instituída pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal do Pará, reuniu-se em Sessão Pública, por meio de videoconferência, sob a presidência do orientador, Prof. Dr. **JOEL CARDOSO DA SILVA** o disposto nos artigos 58 a 61 do Regimento Interno, Seção V "da Aprovação ou Reprovação da Dissertação", e no artigo 25 do Capítulo VI do Regimento do Programa de Mestrado Profissional em Artes em Rede Nacional (PROFARTES), presenciar a defesa oral do trabalho de Conclusão de **CLÉCIO NERY SILVA**, Intitulado: **ENSINO DE MÚSICA NA EJAI: percursos artísticos e memorialistas**, perante a Banca Examinadora, constituída de acordo com o prescrito nos Regimentos acima mencionados, pelos docentes doutor (a). Dando início aos trabalhos, os docentes doutores: **Luiz Guilherme dos Santos Júnior** (Membro interno), **Terezinha de Jesus Dias Pacheco** (Examinadora Externa), **Jucélia da Cruz Estumano** (examinadora externa) passaram à palavra ao mestrando, que apresentou a Dissertação, com duração de quarenta minutos, seguido pelas arguições dos membros da Banca Examinadora e as respectivas defesas pelo mestrando, após o que a sessão foi interrompida para que a Banca procedesse à análise e elaborasse os pareceres e conclusões. Reiniciada a sessão, foi lido o parecer, resultando em aprovação, com o conceito: **EXCELENTE**. Esta aprovação do trabalho final pelos membros será homologada pelo Colegiado após a apresentação, pelo mestrando, da versão definitiva do trabalho até 26 de outubro de 2023, prazo correspondente à validação desta ATA. E nada mais havendo a tratar, o professor doutor Joel Cardoso da Silva, agradeceu aos presentes, dando por encerrada a sessão. A presente ata que foi lavrada, após lida e aprovada, vai assinada, pelos membros da Banca e pelo mestrando.

Belém, 13 de outubro de 2023.

Documento assinado digitalmente
Joel Cardoso da Silva
Data: 12/10/2023 09:55:55-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

JOEL CARDOSO DA SILVA (Presidente da banca)


LUIZ GUILHERME DOS SANTOS JÚNIOR (Membro interno)


TEREZINHA DE JESUS DIAS PACHECO (Examinadora Externa)

Documento assinado digitalmente
JUCELIA DA CRUZ ESTUMANO
Data: 21/10/2023 13:10:14-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

JUCÉLIA DA CRUZ ESTUMANO (Examinadora Externa)

Documento assinado digitalmente
CLÉCIO NERY SILVA
Data: 22/10/2023 09:35:09-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

CLÉCIO NERY SILVA (Mestrando)

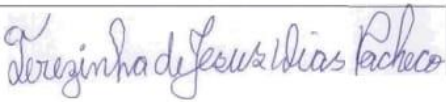


MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARÁ INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA
ARTE PPGARTES — PROF.ARTES

No dia 25 de agosto de 2023, às 09 horas., realizou-se, no Instituto de Ciências da Arte, Praça da República, Centro, Belém, Pará, a defesa da etapa de Qualificação de Dissertação de Mestrado, intitulada ENSINO DE MÚSICA NA EJA: PERCURSOS ARTÍSTICO-MEMORIALISTAS, do mestrando CLECIO NERY SILVA, discente vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Artes, Rede Nacional, Regional UFPA, como parte dos requisitos para aprovação no componente curricular PUFPA-0024 — Qualificação.

Após arguir o mostrando, a banca decidiu aprovar a defesa.

Observações: Acatar as recomendações formuladas pelos membros da banca. Fazer uma revisão geral do texto para adequá-lo às normas acadêmicas.

Examinadores:	Assinaturas:
Professor Joel Cardoso (orientador acadêmico)	Documento assinado digitalmente  Joel Cardoso da Silva Data: 20/08/2023 09:25:58-0300 Verifique em https://validar.itl.gov.br 
Professora Terezinha de Jesus Pacheco Examinadora externa (UFOPA-PA)	
Professor Luiz Guilherme dos Santos Junior (examinador interno)	
Professora Jucélia da Cruz Estumano Examinadora Externa	Documento assinado digitalmente  JUCELIA DA CRUZ ESTUMANO Data: 12/10/2023 19:28:56-0300 Verifique em https://validar.itl.gov.br

Ciente, Belém/PA, / /



Documento assinado digitalmente
CLECIO NERY SILVA
Data: 15/10/2023 11:26:45-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Mestrando

Registra-se após apreciação pelo Colegiado de Gesta"o do PROFARTES

*À minha mãe, Maria e à irmã Cláudia, por
estarem comigo em meus percursos.*

AGRADECIMENTOS

Agradecer representa momentos de reflexão, de reconhecimento, de volta ao passado, de rememoração e, sobretudo, de gratidão... É o momento em que prestamos homenagens às pessoas que estiveram conosco, que nos auxiliaram ou amenizaram a nossa trajetória... Agradecer é a oportunidade que temos de ficar ‘de bem’ conosco e com os demais...

Quero, assim, agradecer, primeiramente, a Deus, por me ouvir-me e estar em meus percursos, por dar vida às minhas reflexões e decisões, por me fortalecer espiritualmente.

À minha mãe e à irmã, que não mediram esforços para eu poder me dedicar ao trabalho com a pesquisa, me incentivando com gestos e palavras.

Ao professor de canto, maestro e amigo professor Milton Monte, que em meu percurso me incentivou a participar da seleção do mestrado.

Ao meu orientador professor Joel Cardoso, que iluminou meus percursos, poetizando o caminho de minha escrita trazendo reflexões e formas novas de falar sobre minha história de vida docente com a música.

Os meus agradecimentos aos nossos professores do PROFARTE/UFPA, e com gratidão especial, a professora Ivone Xavier que ministrou a disciplina Metodologia Científica, e me fez, de fato, enxergar e acreditar no tema de minha pesquisa. Ela, carinhosamente, me apoiou nesta investigação. Ao professor Áureo Defreitas, que musicalmente me fez repensar minhas práticas em sala... À professora Simeia Andrade, que, de modo especial, nos convidou a sentir outros chãos de escolas nos quais se vivencia a educação musical em contextos interdisciplinares.

Aos professores e colegas de minha escola Gabriel Lage da Silva, local onde se realizou esta pesquisa. Eu tive grande apoio necessário dos meus colegas de trabalho. Em especial, agradeço à sensibilidade e apreço da coordenadora da EJAI, a professora Carla Georgia, que soube valorizar a arte e o meu trabalho com a música. Agradeço, com muita ênfase, aos alunos da escola, que contribuíram com sua atenção espontaneidade e respeito. Agradeço, ainda, aos funcionários da secretaria, em particular, Milena Ripardo, e os nossos colaboradores do apoio sempre solícitos e gentis a minha pessoa.

Aos meus colegas do mestrado pela amizade, compartilhamentos vividos nos nossos cafés, bolos, tapiocas de muitas manhãs. Bom ter vivenciado esse companheirismo que nos uniu nas tarefas árduas de leituras e escrita, e contribuíram, também, nos direcionamentos, muitos dos quais presentes nesse trabalho. Neste sentido, e em

particular, registro o meu total apreço e admiração ao amigo Alcir da Costa, nosso representante de grupo que, sempre solícito, demonstrou humildade e paciência em nos ajudar no que podia em relação às nossas demandas e para que obtivéssemos nossos objetivos.

Agradeço aos professores Terezinha de Jesus Paxeco, Luiz Guilherme Junior e Jucelia Estumano, presentes na banca desta Qualificação. Agradeço pelas observações valiosas, pelas sugestões, pela leitura que fizeram e, desta forma, me permitiram refletir sobre o meu processo de escrita e sobre a elaboração deste trabalho.

RESUMO

Este trabalho acompanha e registra o percurso memorialístico da minha trajetória docente, atuando no EJA. O *locus* do nosso trabalho aconteceu na Escola Municipal do Ensino Fundamental Prof. Gabriel Lage da Silva, situada no Conjunto Residencial Parque União, no bairro do Tapana, em Belém do Pará. Esta é uma instituição, vinculada à Secretaria Municipal de Educação de Ensino - SEMEC- que, atualmente, atende a comunidade em quatro turnos: manhã; intermediário; tarde e noite, neste, com alunos da modalidade EJA (Ensino de Jovens, Adultos e Idosos). Pressupomos que a reflexão sobre a nossa trajetória de vida e acadêmica possa nos auxiliar em relação à nossa prática docente, como professor de Arte e, aqui, especificamente, como docentes da área de música. Para nos auxiliar bibliograficamente, valemo-nos dos estudos teóricos, de: Delmary Vasconcelos de Abreu; Maria da Conceição Passeggi, António Nóvoa, Keit Swanwick, Roberta Aline Sbrana, Paulo Freire, Maria Trench de Oliveira Fonterrada, Maura Penna entre outros.

PALAVRAS-CHAVE:

EJA; Trajetória docente; Ensino Fundamental; Ensino e Aprendizagem de Música.

ABSTRACT:

This work follows and records the memorial path of my teaching career, working at EJAI. The locus of our work took place at Escola Municipal do Ensino Fundamental Prof. Gabriel Lage da Silva, located in the Parque União Residential Complex, in the Tapana neighborhood, in Belém do Pará. This is an institution, linked to the Municipal Department of Teaching Education - SEMEC - which currently serves the community in four shifts: morning; intermediary; afternoon and evening, in this one, with students from the EJAI modality (Teaching Young People, Adults and Elderly). We assume that reflection on our life and academic trajectory can help us in relation to our teaching practice, as Art teachers and, here, specifically, as teachers in the area of music. To assist us bibliographically, we made use of theoretical studies by: Delmary Vasconcelos de Abreu; Maria da Conceição Passeggi, António Nóvoa, Keit Swanwick, Roberta Aline Sbrana, Paulo Freire, Maria Trench de Oliveira Fonterrada, Maura Penna among others.

Key- words:

EJAI; Teaching trajectory; Elementary School; Music Teaching and Learning.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1-	As muitas faces de Van Gogh	13
FIGURA 2-	Escola Municipal do Ensino Fundamental Gabriel Lage da Silva	18
FIGURA 3-	Santuário da Basílica de Nazaré	31
FIGURA 4-	Catedral Metropolitana de Belém	31
FIGURA 5-	Universidade do Estado do Pará	32
FIGURA 6	Regendo o Coral Tamba Tajá da Empresa dos Correios e Telégrafos	34
FIGURA 7-	Hino da Escola Nossa Senhora do Guadalupe	40
FIGURA 8-	Exemplos de palmas	50
FIGURA 9	Sequência das palmas	50
FIGURA 10-	Palmas acompanhadas por acordes tocados no teclado	51
FIGURA 11	Fragmentos para adaptação da música <i>O Abre Alas</i>	52
FIGURA 12	Partitura com as partes reunidas	53
FIGURA 13	Espaço do auditório	54

LISTA DE SIGLAS

ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação
EJAI	Educação de Jovens Adultos e Idosos
LP	Long Play
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação
MPB	Música Popular Brasileira
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação de Ensino
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação
UEPA	Universidade do Estado do Pará

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS	10
1.1	Justificativa	11
1.2	Objetivos	14
1.3	Metodologia	15
2	A NOSSA PESQUISA: PERCURSOS MEMORIALISTAS	18
2.1	A nossa escola	18
2.2	Etapas	20
2.3	Um pouco de teoria	22
2.4	Percursos memorialistas	26
2.5	Paisagem sonora: musicando o entorno	41
2.6	Ó Abre Alas de Chiquinha Gonzaga	46
2.7	Prática coral: Tamba Tajá – Prelúdio	56
3	UMA PESQUISA NUNCA TERMINA... ALGUNS RESULTADOS PARCIAIS	65
4	“COMO ME TORNEI NO QUE SOU”?.....	66
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	71
	REFERÊNCIAS	73
	APÊNDICE	

1 CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

O valor das narrativas memorialísticas reside tanto na possibilidade de “preservação” quanto de “transmissão de heranças identitárias e tradições”. Essas narrativas são relevantes para a historiografia como “estilo de transmissão, de geração para geração, das experiências mais simples da vida cotidiana” e dos “grandes eventos” da história humana; pertencem à “arte de contar”, isto é, “traduzir em palavras os registros da memória” e da “consciência da memória no tempo”. A “natureza dinâmica” desse “gênero específico do discurso” o torna integrante da cultura de diversas comunidades, englobando suas “dimensões materiais, sociais, simbólicas e imaginárias”.

Roberta Aline Sbrana¹

Percorrer percursos memorialísticos, reconstituindo histórias individuais (ou coletivas) sempre teve a sua relevância, entretanto, a partir do século XX, estes processos ganharam, como campo de registro e de investigação, notoriedade e repercussão muito maiores. Para comprovar isso, basta que atentemos para o número de relatos históricos, biográficos e autoficcionais que ganharam o cenário em geral, mas, principalmente o acadêmico. Quem registra passagens de sua própria trajetória, para além da veracidade (questionável ou não) cria, concomitantemente, ficcionalmente. Nas nossas lembranças, seletivas, especiais, como não poderia deixar de ser, suprimos, por vezes inconscientemente, no ato de contar, as lacunas da memória. Conferimos à versão que elaboramos o teor que, preliminar e intencionalmente, tentamos dar a ela. Para além da valorização do ‘eu’, existe, como extensão, uma curiosidade natural inerente ao ser humano que se reflete coletivamente. Ante a efemeridade da vida, ante as mudanças dos cenários que compõem a nossa cotidianidade, desejamos, de algum modo, intervir, registrar, permanecer, deixar nossas marcas, nossas impressões.

Seguindo essa linha de reflexão, o nosso trabalho, muito simples e tanto quanto possível objetivo, apresenta a iniciativa de construir narrativas sobre o nosso percurso pedagógico com o ensino de música na Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI). A centralidade do discurso teórico converge para além das práticas vividas a compreender a importância dos percursos no entendimento de formação docente, cuja dialogicidade visita a todo instante a subjetividade do professor em relação a sua prática.

¹ SBRANA, R. A. 2015, p. 15.

1.1 Justificativa

Essa lembrança que nos vem
 Essa lembrança...
 mas de onde?
 de quem?
 Essa lembrança talvez nem seja nossa,
 mas de alguém que,
 pensando em nós,
 só possa mandar um eco do seu pensamento
 nessa mensagem pelos céus perdida...
 Ai! Tão perdida
 que nem se possa saber mais de quem!
 Mario Quintana, 1989

Seria importante registrarmos o que fazemos? Compartilhar o que nos acontece, as nossas experiências que nos marcam? As narrativas memorialísticas mostram nosso percurso profissional?

Nos persiste o desejo de algum tempo escrever ou mostrar a nossa vida como professor de música. A necessidade de falar sobre esse cotidiano, esse caminhar que se oculta, nos quadrados da sala de aula, ou palco onde um público bem especial lhe assiste, é um tanto encorajador e desafiante.

Podemos dizer que pode parecer, talvez, algo de pretencioso de nossa parte, em dar lume as nossas experiências, lembranças... Vivências empíricas movimentadas no *‘quadrado de sala de aula’*. Pensamos ser um ato de transbordamento de subjetividades necessário no compartilhamento, não apenas nas reuniões fechadas de professores e coordenação, mas no campo científico. Bem saibamos, por outro lado, que esta é uma proposta de pesquisa que tem gerado ruídos no campo da investigação quando

tem procurado superar o dilema que lhe é imposto: ou acomodar-se aos padrões existentes do conhecimento dito científico ou, ciente da especificidade epistemológica do conhecimento que ela produz, contribuir para a construção de novas formas de se conceber a pessoa humana e os meios de pesquisa sobre ela e com ela (Passeggi; Souza, 2016, p. 9).

Contudo, se acende a oportunidade de, com esse processo memorialístico e reflexivo, nos ver na totalidade. Encontrar-nos em narrativas por nós mesmo apresentadas... Memórias que oportunizam a reflexão sobre nossas ações no ato de ensinar em sala de aula, ou seja, que nos permitam ver como estamos sendo. De acordo com (Freire, p. 40, 2021), “quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de por que estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica”. Paulo

Freire, ao fazer tal reflexão, nos causa uma espécie de rompimento, ou desprendimento do cordão umbilical em relação ao ensino, à prática docente, ao nosso permanente aprendizado. Cordão este invisível, frio, de aço, que nos pendura, mas ao mesmo tempo, nos guia puxado por mãos que se fortalecem dentro de uma perspectiva positivista, cartesiana, consumista, colonizadora..., mas, sobretudo, que nos enrijece, a não permitir aventurar, sonhar, amar, memorar... refletir sobre si. Esse momento do “desprendimento do cordão” ou mesmo a ocorrência do ingênuo para o epistemológico, apresentado por Freire, é um comparativo que utilizamos se tratando de registros contidos nesta pesquisa. Ocorre toda vez quando emergirem de nossas experiências, reflexões, e ou lembranças que nos permitiram aprender e que nos ajudaram a ser o que somos.

Esta é uma abordagem de pensamento que nos remete ao aprender na vida adulta com as experiências.

Nesse sentido, preferimos a ideia de que a Educação dos Adultos se caracteriza por uma pedagogia que tem como objetivo ‘aprender a aprender’ e que concederá um lugar de destaque à reflexão sobre as experiências formadoras que marcam as histórias de vida (Josso, 2010, p. 63).

É instigante, e, por vezes, sufocante, acharmos que a lógica de nosso tempo é estarmos presos ou pendurados em cordões. Seriam estes um dos motivadores da não reflexão, de não conceder a si próprio este ato reflexivo para aprender, como citou Josso? Do não amar-se e, portanto, não poder amar o que faz? Não poder assim, ainda por inúmeras circunstâncias, não autorretratar-se? No sentido de ter dificuldades em se reproduzir imagetivamente, criticamente, literalmente, gestualmente...

Sabemos que na história da arte os artistas pintores, a partir do século XV, período conhecido como Renascimento, se autorretratavam. Autorretratar-se é um ato reflexivo, através do qual o próprio artista se reproduz na tela. Trata-se de um ato de rompimento ou desprendimento do *eu*, um processo de condução que se espelha no campo artístico de forma muita rica, poética como fez, por exemplo, o pintor pós-impressionista, Vincent Van Gogh, em suas muitas telas em que, no final do século XIX, se autorretratou.

Figura 1- As muitas faces de Van Gogh²



Fonte: Pinterest.

Os rostos, de certa forma, traduzem a alma de Van Gogh. Em sendo o rosto do artista, as diversas imagens mostram a multiplicidade de faces, os nossos muitos eus. As imagens representam diversos sentimentos interiores, são quase como gritos de angústia. O que são autorretratos?... Busca de autocompreensão? Autoafirmação?... O fato é que talvez nós também estejamos presos a imperceptíveis cordões, ou, ao contrário, tentando nos libertar deles, envolvidos na conturbada realidade do mundo contemporâneo sempre em busca de repostas.

Seriam respostas: objetivas, subjetivas, a curto ou a longo prazo, acabadas ou inacabadas? Com qual das respostas às ciências integradas às relações humanas progrediriam melhor no campo de descobertas?

Sabemos da urgência de trabalhos de pesquisas voltadas para o mundo do trabalho, meio ambiente; saúde pública, entre outras. São demandas cada vez mais urgentes para responderem lacunas deste tempo, por outro lado, politicamente necessitam institucionalmente serem valorizadas.

No campo das artes o reflexo dessas mudanças e urgências contemporâneas é notado no fazer da arte, na sua estrutura e criatividade. Há em suas obras a visível

² Imagem disponível em <https://br.pinterest.com/pin/792915078118447174/>. Consulta em 10.08.2023.

desconstrução de antigos parâmetros estéticos, que não se sustentam mais de maneira passiva, estática, objetiva... Percebemos um rosto artístico que convida o público a viverem novas experiências... A ouvir, apreciar, propor novas posturas e experiências estéticas, de todos os modos (imersíveis, virtuais; imediatistas, mentais, subjetivas ou em outros contextos, de experimentação inter e transdisciplinar).

Descortina-se, assim, em nossa visão, um cenário, às vezes de perplexidades e estranhamentos. Não conseguimos fugir aos devaneios e indagações. Procuramos saber em quais novos pensamentos, comportamentos, estamos imersos. Ou ainda quais novos virão? Ou me fazem refletir que tipo de cidadão nós somos hoje? Ou melhor, que professor somos hoje? São extrações mentais, de nós, que fazemos no sentido de nos aproximarem de respostas, se é que tais respostas existam. Parece-nos, contudo, que possivelmente não teremos as respostas que almejamos.

Por fim, diante desta análise, cuja abordagem destaca nossa relação com mundo exterior, de vertente subjetiva e talvez poetizante, mas, sobretudo, heurística e epistemológica, observamos que se criam bases reflexivas e desafiadoras que concorrem para a justificativa desta pesquisa. Bases das quais querem emergir necessidades de falar ou narrar, o nossos ‘eus’: o eu que se arruma para ir trabalhar, e que acaba esquecendo de algo; o eu que se planeja, pesquisa e estuda para dar aulas; o eu que na época da pandemia Covid-19, só via os alunos pela tela do celular ou computador, o eu que caminha na rua escura, saindo tarde da noite da escola, o eu que presenciou a prisão de um aluno, como também viu a sua entrada na Universidade, o eu que caminha na escola, o eu que anda pela sala de aula com os alunos, e finalmente... o eu professor de música, que faz e se refaz diante de suas ações e reflexões com o ensino da música, o qual entende serem percursos necessários aos registros para uma pesquisa em educação musical.

1.2. Objetivos

Recontar é viver. É se fazer presente e é, também, um resgate de narrativas esquecidas pelo tempo. Ao recontar uma história ela se torna nova, sendo uma narrativa que, em seu recontar, se atualiza para aquele que escuta. Para ele, a história narrada, em si mesma, deve ser auxílio, tendo a palavra um papel de cura, o que podemos relacionar com a ideia de cuidado. Ao narrar uma história, contar um provérbio ou cantar uma música, trazemos essa questão de auxílio/cuidado para com o outro.

Martin Buber (2009).

Contar, em nosso percurso, nossa história de vida mediada pela música em nossa atuação como docente na Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI). Ao mesmo tempo, nos proporcionar uma reflexão sobre os percursos com a música, quando levada à sala de aula. E descobrir, com isso, como as experiências que foram vivenciadas com a música podem contribuir para a educação musical. Isso se converte, sem dúvida, em um ato de compartilhamento de experiências, procurando, sempre, valorizar as narrativas e as experiências proporcionadas, tanto pelo viés metodológico, como também, como alternativas para o processo de formação.

Como resultado desta trajetória, produzir e apresentar um vídeo de curta duração no qual registramos o cotidiano escolar em que estamos inseridos.

1.3. Metodologia

Na narrativa, o passado entrecruza-se com o presente,
o já-sido com a trama do atual...
Matos, 2001, p.11.

Pensar e escrever sobre si são formas que movimentam a expressão de nosso percurso metodológico nesta pesquisa compreendida como pesquisa biográfica, autobiográfica, bioficcional ou, ainda, autoficcional. Todo discurso, ao se efetivar, se transforma em ficção, mesmo os discursos históricos e, no nosso caso, o discurso memorialístico. Ficção, porque contamos o que já foi, o que já não é mais. O percurso para chegar a esta abordagem metodológica resulta de levantamentos realizados sobre este campo onde:

As abordagens biográficas em educação têm em comum dois pressupostos fundadores que convém lembrar para começar. O primeiro é o de que a ação de narrar e de refletir sobre as experiências vividas, ou em devir, permite dar sentidos ao que aconteceu, ao que está acontecendo, ao que pode mudar ou permanecer inalterável, mas também ao que poderia ter acontecido e por quais razões. Todas essas opções de temporalidade devem ser consideradas como possibilidades abertas, o que revela ao mesmo tempo a complexidade da narração e seu poder de auto(trans)formação. O segundo pressuposto é o de que nesse ato de linguagem, a pessoa que narra reconstitui uma versão de si ao repensar suas relações com o outro e com o mundo da vida. Passeggi (2021. p. 2).

A autora nos traz dentro desta lógica da pesquisa biográfica, algo central, a reflexão sobre as experiências vividas. Ao pensarmos sobre isto, durante o processo que está sendo nossa pesquisa, em nossa interpretação, a todo instante revisitamos conosco,

um lugar, que é ao mesmo tempo de angústia e desejo. Esta apreensão, esta forma de pensamento, nos fez chegar a H. Arendt, que problematiza o tema, destacando em Platão que conceituou de um diálogo sem som, de mim comigo mesmo. E ainda assim, Arendt (2022, p.239-240) demonstra ser o pensar “essa dualidade do eu comigo mesmo que faz do pensamento uma verdadeira atividade na qual sou ao mesmo tempo quem pergunta e quem responde”.

Ciente de que o pensamento é essa dualidade, produzimos as seguintes indagações: Como registrar esse pensar? Que materiais usar para materializar essas experiências? Imediatamente considero relevante a utilização da forma escrita; fotografias; captura de vídeos e áudios. Historicamente, os meios fundantes de tratar a abordagem metodológica de pesquisas biográficas compreendem-se numa condição tradicional conhecida em dois grupos:

De um lado temos os materiais biográficos primários, isto é, as narrativas autobiográficas recolhidas diretamente por um investigador no quadro de uma interação primária (face to face). Do outro lado temos os materiais biográficos secundários, ou seja, os documentos biográficos de toda espécie que não foram utilizados por um investigador no quadro de uma relação primária com as suas ‘personagens’; correspondências, fotografias, narrativas e testemunhos escritos, documentos oficiais, processos verbais, recortes de jornal, etc. (Ferrarotti, 2010 p. 43).

A necessidade desses materiais ou suportes colocados pelo autor à minha aceção, a narrativa é reconhecidamente um dos elementos que se posicionam diretamente ao outro. Temos a impressão de que é um dos instrumentos, no momento, não apenas favorável, mas essencial. De todo modo, para Teixeira; Pádua, (2018, p. 267) “as narrativas nos põem frente a frente com as alteridades: com os sujeitos outros, dos quais estamos apartados, dos quais somos distintos”.

Diante dessas abordagens, o pensar metodológico para a investigação que perpassa, ainda que muito livremente, pelo âmbito qualitativo. Com esta exigência, apresenta-se um estudo partindo especificamente da subjetividade do sujeito observado, ou objeto observado, no caso, nós mesmo. Ela está criando a possibilidade de um espaço singular de abordagem metodológica, para darmos conta com a experiência das narrativas produzidas. Deste modo é algo que nos desafia. A proposta exige muitas coisas e não apenas o conhecimento em saber como concebê-la e escrever sobre ela... como nos portar, oscilando entre o subjetivo e o objetivo. É, também, estar diante do que foge da razão. A

experiência, num estado de conhecimento parcial, é, contudo, saber emergir dessas experiências posicionamentos, distanciamentos, desejos, omissões, falhas...

A experiência é o que me passa. Não o que faço, mas o que me passa. A experiência não se faz, mas se padece. A experiência, portanto, não é intencional, não depende de minhas intenções, de minha vontade, não depende de que eu queira fazer (ou padecer) uma experiência. A experiência não está do lado da ação, ou da prática, ou da técnica, mas do lado da paixão. Por isso a experiência é atenção, escuta, abertura, disponibilidade, sensibilidade, vulnerabilidade, ex/posição (Larrosa, 2011, p. 22).

Partindo do que apresenta Larrosa sobre a experiência, podemos avaliar de perto que emerge neste percurso metodológico, de fato, nossa problemática. As experiências narradas partem segundo Josso (2010, p. 68), da,

rememoração, que é um processo associativo que se refina e se enriquece com outras narrativas [...], cuja objetividade da narrativa é uma ilusão e de que o interesse da construção do percurso reside precisamente no seu caráter subjetivo...

Partindo do que nos apresenta esta autora, nossa problemática se inicia a partir dos momentos de nossas narrações construídas sobre nossas memórias, que vêm atravessadas pela música, quando se descrevem percursos em que o autoficcional e a realidade se imbricam ao mesmo tempo neste processo de rememoração. Assim, chegamos às narrativas, narrativas biográficas, que se organizam “a partir de um eixo de investigação, que impede a ‘derrapagem’ num sentido intimista”. Além disso,

o que nos interessa é que o indivíduo construa a sua memória de vida e compreenda as vias que o seu patrimônio vivencial lhe pode abrir: ao fazê-lo no presente, ele está formando-se (emancipando-se) e projetando-se no futuro (NÓVOA, 2010, p. 181).

Nóvoa nos oferece a possibilidade de um percurso metodológico, que se harmoniza com a proposta da nossa pesquisa. Cremos também, que neste aspecto, haja um equilíbrio ou uma contribuição diante de um possível enfrentamento. É do que nos fala Abreu (2022, p. 4-7), quando trata das experiências com a música como uma forma de medialidade. Ela usa o termo musicobiografia para mostrar aquele sujeito que narra e percebe a si mesmo e se reflete com e na linguagem musical. Para Abreu (2022, p. 7),

a compreensão de si é a aposta, a promessa para que, na contemporaneidade, aquilo que fazemos da nossa vida com a música – tocando, cantando, executando, apreciando, compondo, criando e escutando – ganhe espaço como “acontecimento apropriador” da experiência.

Trazemos, então, neste percurso, um corpo de ações, cujas fazeres partem destas reflexões basilares descrevendo-se agora por meio desse “acontecimento apropriador”: local de pesquisa; participantes; materiais de suporte e, etapas do processo investigativo.

2 A NOSSA PESQUISA: PERCURSOS MEMORIALISTAS

2.1 A nossa escola

Figura 2- Escola Municipal do Ensino Fundamental Gabriel Lage da Silva



Fonte: Foto do nosso acervo

O *locus* desta pesquisa é a Escola Municipal do Ensino Fundamental Prof. Gabriel Lage da Silva, situada no Conjunto Residencial Parque União - Rua Irmã Adelaide – Quadra 09 s/n – Tapana, em Belém do Pará. Trata-se de uma instituição, onde exerço minha docência, ligada à Secretaria Municipal de Educação de Ensino - SEMEC- que, atualmente, atende a comunidade em quatro turnos: manhã; intermediário; tarde, e noite, neste, com alunos da modalidade de Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI),

São sujeitos deste percurso: eu mesmo, enquanto professor-pesquisador, alunos e professores. As turmas seguem um nível de ensino, desenvolvido na EJAI, cujas séries são concluídas, como muitos de nós sabemos, duas séries em um ano só. Na rede Municipal, essas séries são conhecidas como Totalidades. Deste modo, fazem parte da pesquisa quatro turmas dessas Totalidades: T11401; T22401, e T33401e T33402.

As turmas T11401 e, T22401 são respectivamente de 1ª e 2ª totalidades. Decidimos juntar essas duas turmas para o andamento da pesquisa, haja vista que, em

cada uma delas há um número pequeno de estudantes matriculados e, refletir melhor, no modo de como envolvê-los nas atividades.

Já as turmas T33401e T33402 são turmas de 3ª totalidades. Nestas, o envolvimento com a pesquisa acontece, de forma separada, ou seja, cada turma em seu respectivo horário. Vale dizer que a pesquisa ocorrerá nos horários de aula das turmas, com a disciplina Arte.

Quanto aos suportes necessários que nos apoiaram durante este momento da pesquisa, além da escrita ou anotações utilizadas, que registram nossas experiências, fizemos uso, quando possível, do celular na captação de algumas imagens ou gravação de vídeo, com a autorização prévia dos alunos. É o recurso que pensamos ser capaz de registrar, neste interim, momentos dessa experiência, e posteriormente se unir com a parte escrita da narração.

A materialização de nossa investigação se assenta neste corpo metodológico com a apresentação fundamental de narrativas escritas. Partimos da *rememoração*, do que foi o decurso das experiências vividas na escola com os alunos, para depois transcrevê-las. É uma forma de abordagem metodológica que se constrói em Josso (2010), o que inicialmente denominou em um de seus seminários de Biografias educativas, cujas etapas implicam o processo reflexivo. Deste modo nos esclarece Josso (2010, p. 64) que “O trabalho biográfico implica fortemente o estudante que se compromete nesse processo de reflexão orientado pelo seu interesse, levando-o a definir e a compreender o seu processo de formação”.

No âmbito desta metodologia, inspirada nas Biografias educativas, Josso (2010) nos mostra uma série de etapas, uma entre elas na qual podemos extrair dos estudantes inicialmente uma narrativa oral e após isto uma produção escrita é encaminhada sobre essa oralidade. Ora, sendo assim, pensamos que se apresenta uma problemática que gera a seguinte pergunta. *Como eu mesmo farei esta narrativa oral e, só assim depois transcrevê-la?* Talvez para responder à pergunta pudesse usar recursos que auto nos entrevistassem? Como estar diante de uma câmera de celular, por exemplo. Ou recorra a registros de fotos, tiradas por nós mesmo, ou pedindo a algum aluno para fazer isto. Creio que tais soluções concorrem a encaminhamentos possíveis, como necessários. Além desses materiais, há outro deslocamento: o lugar que versa sobre nosso introspectivo. O espaço em nós, onde de forma corrente, será observado e explorado diante da consciência

das experiências. Josso desloca essa acepção de uma forma bem curiosa quando associa a uma “caixa negra” cujo objeto ou imagem

serve aqui para ilustrar a ideia de que os processos cuja compreensão se pretende atingir podem ser clarificados por um introspectivo, por uma atenção particular que as pedagogias das nossas instituições educativas deixam, a maior parte das vezes, na penumbra. Essa “Atenção” “Interior”, consciência proprioceptiva, é a única competência de que dispúnhamos para investigar a ‘caixa negra’... (JOSSO, 2010, p. 66)

Com este tipo de perspectiva desenvolvida por Josso, questionamentos fundantes surgem na construção da pesquisa biográfica que se assentam nas seguintes perguntas: 1- “Como me tornei no que sou”? 2- “Como tenho as ideias que tenho”?

As perguntas acima nos convidam, num primeiro modo, a dar um salto para dentro de nós e desta forma a iluminar questões profundas de nossa subjetividade. É um ato de diálogo consigo mais, com o *outro do meu eu*; que em nossa acepção, os compreendemos, como dois extremos que para Freire (2021, p. 141) quando ligados, nesta dialogicidade “com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo” ...

2.2. Etapas

Acreditamos que as perguntas **1** e **2** podem se transformar em etapas norteadoras, ou de temas para a abordagem metodológica desta pesquisa. Para entender melhor essa ideia, organizamos com as seguintes etapas norteadoras: Na **etapa 1**: “Como tenho as ideias que tenho”. E na **etapa 2**: “Como me tornei no que sou”. Analisamos que começar esta primeira etapa colocada como ponto norteador “Como tenho as ideias que tenho” conseguimos reunir ações de experiências rememorados no percurso musical não só prévio, como durante a docência com a música.

Já na etapa 2 “Como me tornei no que sou”, norteia o discurso em um capítulo no final desta pesquisa. Trata-se de um tipo de escrita cujo discurso (auto)biográfico constrói-se, em bases teóricas desenvolvendo nossas reflexões e subjetividades das experiências vividas. É o momento de um discurso ou de escrita apropriado na análise de avaliação e reflexividade da experiência de si. Contudo, é também deixar neste campo narrativo, o registro que motivou ou não, nossas ações e comportamentos naquela determinada aula de ensino com a música, problematizando o que as narrações ou o ato, de transcrever nossas realidades, têm contribuído em nossa prática ou formação num enquadramento profissional e institucional.

A relevância desta abordagem autobiográfica pode se mostrar intimista. Avaliamos, no entanto, que quando se organiza no sentido formativo assegurado por reflexões teóricas, percebemos ser um percurso de narrativas não apenas memorialista com ensino de música, mas de pertencimento à formação; práticas e decisões tomadas engajadas, segundo Nóvoa (2010, p.181) a “um determinado **eixo de investigação**, que impede a “derrapagem” num sentido intimista e assegura um desenvolvimento de uma reflexão teórica e epistemológica sobre a formação”.

Quanto ao tempo, esta pesquisa foi prevista para ocorrer em dois semestres. No primeiro semestre contamos com a participação de duas turmas de (1ª e 2ª totalidades). Os dois períodos semestrais são percursos narrados com as experiências vividas com as aulas de música.

Neste período, tivemos a participação com as turmas de 1ª e 2ª totalidades com a aula intitulada “Paisagem Sonora: musicando o entorno”. O título surgiu do estudo sobre o som que nos rodeia, inspirada nas experiências de Murray Schafer. Para este autor, “o constrangedor mundo de sons à nossa volta tem sido investigado e incorporado à música produzida pelos compositores de hoje” (Schafer, 2011, p.175-176).

A descrição central do estudo desta aula, parte da escuta dos alunos sobre os sons existentes no bairro, paisagem onde se constroem sonoridades relacionadas com suas vivências. Depois desta conscientização é provocado de forma prática como o contato com estas sonoridades podem se transformar em música.

A segunda narração se apresentou, neste período, com o tema *Ó Abre Alas, de Chiquinha Gonzaga*³. Na ocasião, estávamos vivenciando as proximidades das festas de carnaval. Diante deste contexto, trouxemos e as composições desta artista para trabalhar o aspecto carnavalesco, realizado com uma prática coral. Para tanto, resolvemos reunir toda escola: professores, alunos e a coordenação.

O desenvolvimento desta narrativa aborda como foi construído o aprendizado da marchinha com adaptações realizadas para o canto coral levando em consideração o contexto da turma. A construção deste percurso é atravessada de reflexões sobre posturas metodológicas desenvolvidas e a transdisciplinaridade do estudo do tema que envolveu demais professores e alunos

³ Informações sobre esta compositora e suas obras extraídas do site <https://chiquinhagonzaga.com/wp/>

O segundo semestre transcorreu com a turma de 3ª totalidade. A narrativa construída foi pensada mais uma vez dentro da prática coral. Associamos o tema folclore, comemorado no dia 22 de agosto, e interdisciplinarmente, fizemos uso não só na música, mas transitamos, também, por outras áreas do conhecimento. Para isto, escolhemos realizar um trabalho usando uma das composições do músico e maestro Waldemar Henrique, com a canção Tamba-Tajá. O objetivo principal no desenvolvimento desta prática foi conhecer este artista, seu legado cultural para o Pará e para a Amazônia, como também, explorar possibilidades vocais, rítmicas, corporais.

Para este momento, chegamos ao final desta etapa 1, considerando concluídas as narrações coletadas para esta pesquisa. A composição deste material adveio de uma coleta feita e da análise de dados, compreendendo além da escrita das narrações, alguns registros realizados com suporte audiovisual.

2.3. Um pouco de teoria...

Os pressupostos teóricos que embasam esta pesquisa começam no âmbito das Ciências Sociais, cujos debates sobre o método biográfico e formação de adultos surgem no final do século XIX na Alemanha. Contudo, só é mais tarde aplicada de forma sistemática nas Américas, a partir de 1920 e, dos anos 1930 por sociólogos. É com Ferrarotti (2010) com sua crítica a técnica da pesquisa sociológica que assinala a necessidade de atribuir à subjetividade humana o valor de conhecimento.

Com este valor subjetivo elevado à categoria de pesquisa, consagramos o método autobiográfico, cujas denominações se ampliaram, dentro do campo científico, a partir do século XX e XXI, que se apresentam sob aspectos narrativos de histórias de vida; relatos, fatos, e, ou experiências, à compreensão de um processo formativo e de reflexão dos sujeitos.

A partir da contextualização apresentada, adotei em nossa pesquisa os trabalhos de Josso (2007) com a sua metodologia narrativa de história de vida, cuja abordagem epistemológica efetua através da escrita de si, onde o estudante ou os sujeitos envolvidos são estimulados a transcrever seus percursos. Josso (2010, p. 64) intitulou de “Biografia Educativa como instrumento de compreensão dos processos de formação do ponto de vista dos educandos”. Trata-se de um recurso de abordagem narrativa escrita, feito pelos estudantes que se concentra na formação e suas aprendizagens.

A experiência da escrita de si, nos tem demonstrado está sendo, uma verdadeira tomada ou a absorção de um saber novo e de um aprendizado dentro, da vida adulta e principalmente profissional. Como professor, o pensar nossas vivências docentes, escrever ou narrar sobre elas temos aprendido ao longo desta pesquisa que parece ser o refletir, o processo que indaga de como estamos sendo nesta construção e reconstrução que não foge da formatividade. Mais importante que a questão formativa, está em saber como nós formamos, isto é, como nos apropriamos de nosso “patrimônio vivencial por meio de uma dinâmica de ‘compreensão retrospectiva’ (Nóvoa, 2010, p. 184-185).

Podemos ou devemos concordar que a teorização do percurso de nossas narrativas tem dimensionado vertentes que não percebíamos antes. Acredito que a principal delas é a que apresenta um dos pressupostos de Passeggi (2021, p. 2), segundo a qual “a pessoa que narra reconstitui uma versão de si ao repensar suas relações com o outro e com o mundo da vida”.

Deste modo, se deva compreender no transcorrer da pesquisa que camadas, a respeito de si, vão surgindo e que desse modo impliquem na maneira como estaríamos assumindo pedagogicamente nossa disciplina, com a música, com os alunos... e, conosco, numa imbricada relação de construção e reconstrução.

Sendo assim, estudos recentes na área da educação musical, que no campo da investigação (auto)biográfica, já ancoram espaços no debate científico. Este campo de estudo tem se ampliado em nosso país e encontrado um outro tipo de concepção mais adequado a quem se apropria ou de quem é apropriado pela música, na educação musical em específico. É um estado conveniente de estudo que encontramos em Abreu (2022) a noção conhecida como musicobiografização, ou termo musicobiográfico, uma construção de pesquisa que eleva basicamente as narrativas juntas a um discurso (auto)biográfico que destacam ou dão ao seu autor, sujeito pesquisado, o caráter de mediador com a música. Assim reitera:

Nessa lógica, entendo que a musicobiografização tem em seu escopo a medialidade que carrega aquilo que engendra a narrativa, ou seja, o termo “musicobiográfico” é uma nomenclatura utilizada dentro da pesquisa (auto)biográfica porque o foco é dar destaque para o campo epistemo-empírico da música. Trata-se, portanto, de um processo da reflexão dessa narrativa em que o sujeito se volta para si mesmo como autor e narrador. Ele é o próprio objeto de reflexão em estreita relação com a linguagem musical (Abreu, 2022, p. 5).

A partir deste raciocínio, surgem necessidades teóricas que vão carecendo ser supridas, à medida que avançam as escritas. Se tratam especificamente, de um ponto de

vista pedagógico, de carências que em nós estavam esquecidas, confessamos, e, para dar conta, como afirma Abreu, sobre o estado de mediação que como professor, mantemos com a música, tentamos em nossas narrativas construir diálogos com (Penna,1990,2012) e Fonterrada (2008), que nos revigoram com suas experiências, reavaliações; e abordagens metodológicas de práticas educativas ativas de educadores como Dalcroze, Orff, Willems, entre outros.

Já em termos de ensino e aprendizagem, na EJAI, as teorias de Paulo Freire têm nos acompanhados em nosso percurso docente. Ao examinarmos o perfil desses discentes, procuramos descrevê-los com uma narrativa que levasse em conta os seus respectivos contextos. Assim, de um modo geral, teremos em sala de aula pessoas; homens, mulheres, adultos, jovens, adolescentes... povos que constituem em si, a cultura de nossa Amazônia... sujeitos com especificidades culturais que nos fizeram levar em consideração a contribuição teórica e poética tão bem descrita na obra de João de Jesus Paes Loureiro.

Assim, a proximidade com este autor, neste percurso, nos ajudou a elaborar um melhor diagnóstico deste público, que, para nós, além de saber que em suas histórias de vida, muitos são procedentes do interior de nosso Estado, alguns de origem ribeirinha e, outros com realidades adversas, vivendo dentro de nosso urbano, Loureiro nos faz considerar observações ao caboclo vivente, em cada um deles ou em nós, compreendendo no sentido de emergir desses homens e mulheres e demais gêneros, valores, crenças e costumes próprios do campo, dos rios, etc. características personificadas unicamente, segundo o autor, neste “homem amazônico”, que “mesmo nas cidades, mantém à medida do possível sua cultura” (Loureiro, 2015, p. 53).

Os deslocamentos tomados em nossa pesquisa, em nível de escrita ou narração é possível em algumas partes, demonstrar certa insistência em suprir lacunas pedagógicas, e por outro lado, também, o direito de falar sobre nós em relação com a música. Sobre este percurso, especificamente ao direito de fala, compreendemos ao lado de Nóvoa (2007, 2010) a valorização de reflexão sobre a prática docente e, a consciência de pensar e repensar o que nos muda ou nos transforma em nosso percurso de história de vida profissional tomado como ato de formação. A problematização do termo formação, para este autor é ampliado na área das ciências da educação quando parte de uma abordagem (auto) biográfica refletida sobre o processo de formação dos adultos. De acordo com este teórico, com a experiência de abordagem biográfica, demonstrou que à medida que os

sujeitos evocam ou relatam e refletem suas histórias de vida, se tornam, neste caso, autores e investigadores de seu próprio objeto. Deste modo, é um percurso que segundo Nóvoa (2010, p. 168) “reforça o princípio segundo o qual é sempre a própria pessoa que se forma e forma-se à medida que elabora uma compreensão sobre o seu percurso de vida”.

Junto à concepção deste autor, que delineia a sua preocupação com o processo formativo, alinhamos nosso pensamento cuja preocupação repousa sobre o direito de todos à formação. Em nossa escrita não pretendemos trazer conceitos do que é a formação, contudo, certo de que seria um percurso ou tipo de experiência que pode nos oferecer condições para refletir e aprender, com outras atitudes... e, talvez conhecer e se relacionar com coisas novas...

Preocupam-nos as narrativas e o direito de expressá-las, de exteriorizá-las. Esse sentimento surgiu no percurso da pesquisa onde é relevante abordar e que de certa forma impactou no seu processo e objetivos. Objetiva perceber que, em nossa área de trabalho, sofriamos certos impedimentos para estudar, ou comparecer em eventos que normalmente o curso de mestrado proporcionava. A vivência deste percurso trouxe à tona um dilema que acreditamos ser inevitável, para muitos de nós, de acontecer, que é quando necessitamos, por vezes, nos ausentar do chão da escola para estudar, ou se qualificar. Se tornou uma condição de negociação junto a nossa gestão⁴ que nem sempre foi harmoniosa nos dando a opção, em algumas vezes, de não continuar o trabalho de nossa pesquisa. Devido ao ocorrido, nossos referenciais teóricos abordam sobre o direito presente em lei, a se qualificar e justificá-lo ser algo inerente à nossa profissão. Entre os direitos preconizados pela lei e a nossa realidade há uma grande distância.

Deste modo, em nossa escrita busca-se destacar o que diz a, LDB-Lei nº 9.394, Lei de Diretrizes e Bases, no Art.67, no seu inciso II em que é assegurado, “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico”. É também constituído, pertinente na DCN - Diretriz Curricular Nacional, gerais para a Educação Básica, inciso IX – a formação e a valorização dos profissionais da educação.

⁴ Houve em certos momentos, a necessidade de nos ausentar da sala de aula para cumprir os compromissos de estudos no curso de mestrado, o que contrariava a gestão da escola, sendo esta da rede estadual. Por outro lado, possuindo vínculo, também com a rede municipal, não fomos afetados em nossa liberação para os estudos.

Para Freire, o professor necessita viver seu ensino buscando, indagando, pesquisando... que segundo ele “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (Freire, 2021, p. 30).

2.4. Percursos Memorialistas...

As rotinas podem tornar-se uma tecnologia de alienação quando não consideram o ritmo, a participação, a relação com o mundo, a realização, a fruição, a liberdade, a consciência, a imaginação e as diversas formas de sociabilidade dos sujeitos nela envolvidos; quando se tornam apenas uma sucessão de eventos, de pequenas ações, prescritas de maneira precisa, levando as pessoas a agir e a repetir gestos e atos em uma sequência de procedimentos que não lhes pertence nem está sob seu domínio.[...] Ao criar rotinas, é fundamental deixar uma ampla margem de movimento, senão encontraremos o terreno propício à alienação

Maria Carmen Silveira Barbosa⁵

Quem somos nós?... Quem sou eu?... Que inquietações se fazem presentes nas nossas trajetórias de vida e, aqui, particularmente, na nossa vida profissional?... Que fazemos no e do nosso cotidiano?... Como nos inserimos na vida dos demais?... São muitas as indagações e poucas as respostas que nos satisfazem...

Os dias se repetem numa rotina que nos toma, nos abarca, nos inquieta... Nossas inquietações também, por outro lado, nos motivam... Estamos permanentemente à procura de respostas, e, a ante cada resposta, outras perguntas surgem...

Os dias se repetem, entretanto, não são nunca iguais... Caminhamos até a parada de ônibus, mais um dia de aula começa. No caminho, na nossa cotidiana incerteza, nos advêm pensamentos em torno da aula de hoje. O assunto será: elementos visuais, um dos conteúdos, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que apesar da formação em música, temos aptidão curricular para trabalhá-la e, as demais linguagens da arte, não da forma como exploramos em música, contudo de maneira a não deixar o aluno sem o saber destas outras experiências.

Ainda que, na BNCC, as linguagens artísticas das Artes visuais, da Dança, da Música e do Teatro sejam consideradas em suas especificidades, as experiências e vivências dos sujeitos em sua relação com a Arte não acontecem

⁵ BARBOSA, M. C. S. 2006, p. 39.

de forma compartimentada ou estanque. Assim, é importante que o componente curricular Arte leve em conta o diálogo entre essas linguagens, o diálogo com a literatura, além de possibilitar o contato e a reflexão acerca das formas estéticas híbridas, tais como as artes circenses, o cinema e a performance (BNCC, p. 196).

A vida segue em seus meandros, suas surpresas... Conosco, as nossas divagações, as nossas preocupações... Já no ônibus, a caminho da escola, percebemos a noite que cai rapidamente. Da janela, sentimos o vento no rosto e, ao mesmo tempo, contemplamos as luzes dos postes que se acendem no alto, contrastando com as luzes e painéis coloridos das lojas de comércio. Vemos pessoas nas ruas, que caminham ou chegam de algum lugar... são trabalhadores, estudantes, o vendedor que puxa um carro de verduras e frutas... pessoas simples e, com certeza, cheias de histórias.

Os pensamentos que nos ocorrem, mudam de instantes e instantes, a cada paisagem diferente que observava passar daquela janela: igrejas, a delegacia, o cemitério, a praça..., mas percebemos logo que minha parada se aproximara, então, me levanto rápido e puxo o sinal.

Descemos do ônibus e caminhamos três ruas até a escola. Em nosso trajeto, caminhamos pelas ruas sem asfaltamento, ruas que guardam alguns buracos. Na ocasião, vemos alguns alunos fardados com o uniforme da escola passarem próximos a nós. Cumprimentam-nos – Boa noite professor! e nós a eles – Boa noite! Não demorava muito chegávamos ao portão de entrada da escola, e com alguns professores... e assim, mais um dia de docência se inicia.

Esta é uma narrativa sucinta de um de nossos muitos dias como professor. Algo, talvez, corriqueiro ou semelhante na vida de muitos professores, mas que se compõe de extensões de nossas vivências na arte de ensinar e às quais se juntarão a outras experiências, outras vivências, outras inquietações...

Ao falar de nós, dizer quem somos é internalizar um exercitar do nosso *eu*. E neste exercício muitos *eus* podem aparecer. Talvez semelhante àquele, de Fernando Pessoa, que sentindo-se ⁶“um quarto com inúmeros espelhos”, onde se refletem muitos dos eus..., contudo um ser, que em muitas ocasiões sente-se múltiplo ...

Podemos pensar que a multiplicidade desses eus seja a resposta adequada à principal perguntada feita no início desta discussão. Creiamos ser, na verdade, entre

⁶ <http://arquivopessoa.net/textos/4194> - Acesso: 12.08.2023.

outros, aquele eu professor, o eu músico, ou aquele que ministra a disciplina arte...o alvo desejado. Contudo, deste modo, o eu já identificado, em relação aos demais, dialeticamente sabemos que somos seres que constantemente se constroem, ou se formam, de relações aprendidas com o outro, onde é necessário a lembrança, portanto que, “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 2021, p. 25).

Assumindo com tal condição, gostaríamos de retomar alguns parágrafos um pouco atrás, parágrafos nos quais anunciava mais um dia de docência. Naquela ocasião, portanto, o eu professor, que agora adentra a sala de aula ver na ocasião, ainda poucos alunos. A sala de aula é sempre aquele quadrado, cheio de mesas e cadeiras dispostas em fila, isso nos incomoda para nossas aulas. Pensamos em mudar fazendo algo circular... às vezes até faço, outras não.

Em minha mesa, sobre ela, temos canetas, um apagador, um material apostilado que nós mesmo elaboramos ou, quando não, a utilização de um livro didático. Gostamos sempre no início de nossas aulas verificar a frequência, confessamos que é um dos nossos hábitos que poderia se dar ao final da aula, mas não obedecemos, pensamos ser vantajoso saber de início qual aluno se encontra presente e, caso seja necessário fazer novamente a chamada dos nomes no encerrar da aula.

Temos o hábito de caminhar pela sala de aula ao fazer exposição sobre um determinado tema. Caminhamos falando, olhando para os alunos... sinto olhos me percorrerem. Paro em uma determinada parte da sala, e nos sentamos em uma mesa próxima, e não na cadeira como deveria... achamos que essa atitude chama a atenção dos alunos. Além disto, temos um gestual com os braços e mãos que, com o tempo, foram surgindo em nós... no momento de conversar ou esclarecer algo para os alunos. O sinal da campainha toca: ONNNNNNNNNNNN... é uma sonoridade alarmante que agride os ouvidos... tem uma intensidade crescente e decrescente e o som se assemelha ao de uma sirene de ambulância ou de polícia.

Então é hora de saímos da sala. Despedimo-nos dos alunos, já nos preparando para sair. Jogamos nosso material na mochila, para, em seguida, colocá-la rapidamente sobre o ombro e nos dirigimos à outra turma ao lado, que nos aguarda..., mas, antes de sair efetivamente, já na porta, lembramos de avisar que na próxima aula teremos a continuidade do assunto e, que talvez realizemos uma atividade prática. Pedimos por fim, para que não falem, pois nossas aulas são apenas uma vez por semana, são curtas...

Prosseguimos com os nossos *eus*. Outro lado do eu, agora o *eu não professor*. Neste, é mostrar um pouco dessa experiência de vida que se conecta ou ajuda a compor um pouco o que somos hoje.

Na minha infância, quando chegava à noite. Morávamos em uma rua, sem saída e, nela, havia muitas casas que se olhavam umas às outras, com seus quintais com muitos pés de açaí e outras frutas. Não existia qualquer tipo de cerca que nos separasse do outro vizinho. Por ali, corríamos e brincávamos muito...todas as noites... Eram brincadeiras de roda; pira, esconde-esconde; boca-de-forno; polícia e ladrão e outras, que nos deixavam muito eufóricos e felizes. Não podíamos nos demorar muito nessa farra infantil... se demorássemos muito na brincadeira, o cinto já nos esperava, da minha mãe principalmente.

Ao falar nessas lembranças do local, recordamos que, além desses momentos de descontração, sons advinham de um desses quintais, por muitos chamados de terreiro, as festas de boi bumbá. Essas sonoridades ocorriam sempre à noite ou final de tarde. Em uma dessas apresentações quando estávamos presentes nosso olhar, e ouvidos tentavam acompanhar tudo que acontecia: o jeito da dança do boi; os figurinos, as cantorias, o batuque, que, inclusive, nos causava um certo medo da sonoridade ou do seu timbre parecia, em nossa acepção da época, algo que nos remetesse à magia ou ao sacrifício..., mas que contraditoriamente nos seduzia de alguma forma.

A vida de nossos pais era voltada ao trabalho. Minha mãe tinha uma rotina exaustiva, cuidando da casa e de nós. Em casa éramos seis: minha mãe, meu pai, minha tia, eu e mais dois irmãos, eu o mais velho... A figura do meu pai neste enredo, penso que foi uma referência válida na minha proximidade com a música. Devo ressaltar, contudo, que em minha família não havia pessoas ligadas ou formadas em música... Não havia, portanto, cantores instrumentistas, enfim, pessoas que pudessem diretamente me influenciar. Meu pai marca em mim, aquela figura de um trabalhador braçal, que não teve grandes estudos que o levasse a fugir de árduos trabalhos. Bebia, tomava sua cerveja, mas nunca trouxe problemas domésticos por isso... era comedido, posso dizer assim. Contudo, o que musicalmente pode me aproximar era do gosto que tinha pelas músicas que ouvia. Seu Moacir, ou Bira, como era conhecido tinha uma coleção em LP de vinil que ele costuma todos os finais de semana toca no seu som, ou eletrola como chamávamos. Eram cantores como Roberto Carlos; Aldair José, Alípio Martins, Frances Dalva; Teddy Max, Pinduca, Reginaldo Rossi... este era o mais tocado. A sua musicalidade de senso comum,

se limitava nestas escutas, que não deixaram de me alimentar sonoramente por muitos anos.

Outro fato que musicalmente também despertava em meu pai, e em nós exerceu forte influência era quando chegava a manhã, inclusive, eram todas as manhãs, bem cedo, ainda escuro, meu pai ligava o rádio. Recordo do ruído que fazia para ele achar a estação. Era sempre a mesma, a antiga Rádio Clube do Pará, cujo programa, nesse horário, talvez fosse uma novena. Ouvia alguns cantos que seguiam na celebração... pareciam me acalantar. Mas havia um canto em especial que me envolvia muito... Era uma música cuja voz recitava uma letra que ainda não conhecia (letra em latim) que se movia sacramente em oração e, mais que isso, era ao mesmo tempo de um melodioso timbre vocal que parecia me fazer flutuar... elevar ao céu. Talvez possa estar exagerando nesta descrição, mas naquele momento era um ouvido ainda leigo de menino, que até onde me recordo me trazia esta sensação. Era a *Ave Maria*, de Gounod, que escutávamos naquela época. Só bem mais tarde, já na vida adulta soube que a encantadora voz que ouvia se tratava de uma soprano.

E falando em algo sacro, em meu bairro existiam duas igrejas. Uma era a Assembleia de Deus e outra, a de São Miguel Arcanjo, esta, portanto católica, local onde realizei minha primeira comunhão. Nesta igreja, uma das experiências significativas com a música ocorria nas missas aos domingos. Sempre que podia frequentava as celebrações... e o contato musical era poder cantar os cânticos, ou ouvir os cantores dos grupos que animavam a missa. Acompanhados de instrumento como o teclado ou o violão, quando o meu ouvido escutava esses timbres ao lado daquela melodia feita pela voz do cantor ou cantora... algo me despertava, me encantava! Nunca, nessa época pude aderir a um grupo de músicos da igreja. Minha contribuição se dava somente do banco, de onde assistia a missa, cantando com a comunidade... o meu ficava com o olhar atento ao grupo, seus instrumentos, principalmente quando havia teclado... e também a forma de cantar que eles tinham...

Quando jovem, ou ainda adolescente, meu pai perde a vida num assalto. Foi um dos percursos mais dolorosos para quem vive... Como motorista de praça, muitas vezes, trabalhava de noite até de manhã. Sempre fomos uma família simples da periferia de Belém. Minha mãe, agora viúva, começou a trabalhar, arcar sozinha com os três filhos... um fardo difícil para qualquer família. Não demorou muito para que eu e meu outro irmão

também começássemos a trabalhar, e ainda, não deixássemos de estudar para ser alguém, como dizia minha mãe.

Os tempos passam... Tornei-me adulto e começo a conhecer pessoas... Novos interesses vão surgindo, e começamos ter novas experiências com a música.

Vejamo-nos, então, cantando num coral de igreja. Eram dois corais, que participávamos, da Basílica de Nazaré e, o da Catedral da Sé. Nesses espaços, além de sacros, eram para nós como uma escola de música, porque nos deram os primeiros conhecimentos em música que até então não conhecíamos.

Figura3- Santuário da Basílica de Nazaré



Fonte: <https://dol.com.br/noticias/para/545321/>



Figura 4- Catedral Metropolitana de Belém

fonte: Foto <https://catedraldebelem.com.br/>

Os bons ventos desta época, até então não imaginávamos, nos afastava cada vez mais daquela simplicidade antes vivida somente em nosso bairro para aportar lugares onde se habitavam novos desafios. Os passos tomados, em novos ares, nos fizeram então nascer mais um *novo eu*, que agora encontrava-se na Universidade do Estado do Pará-Uepa, na graduação do curso de Educação Artística, com habilitação em música. Um divisor de águas que transformaria nossa vida.

Figura 5- Universidade do Estado do Pará-UEPA



Fonte: Foto: arquivo/agência Pará, 2021: <https://agenciapara.com.br/noticia/32691/>

Muito empenhado nos estudos, contudo o curso que era noturno nos trazia despesas que não podíamos arcar, principalmente com transporte...Parecia que a situação nos colocava a opção unicamente de desistir, caso não encontrasse um emprego.

Alguns meses passaram, então após uma conversa com um dos professores do curso falei que estava parando de estudar por tais razões. Ele me aconselhou a não desistir, assim... para que ficasse... Sentir sua preocupação, enfim.

Alguns dias, em casa, chega um telegrama dos Correios. Ao abrímos a mensagem tomamos um susto de felicidade! Estávamos sendo chamado para assumir o cargo de carteiro nos Correios. Na verdade, havíamos feito na época do vestibular, talvez antes, concurso para este cargo que nem imaginava ser chamado... e veio justamente diante de

uma decisão que graças a esse outro acontecimento, nos garantiu a não desistir da graduação o que nos auxiliou nos estudos e, por outro lado nos ajudou significativamente a manter minha família por um longo tempo.

Desta forma as coisas foram transcorrendo... O tempo nos mostrava a grande dificuldade: ter de trabalhar e estudar ao mesmo tempo. Sono, cansaço, pouco tempo para estudos... tudo nos absorvia muito!

Na graduação, nossa vida acadêmica era limitada, devido ao trabalho nos Correios. Fazíamos o curso noturno e, também, concomitantemente, participávamos com afinco das aulas. Tínhamos grande dificuldade de entendimento da disciplina harmonia. Por outro lado, facilidade com a regência coral, cuja conteúdo nos atraía muito. Cheguei inclusive a participar de um grupo coral formado pelos colegas de classe. A ideia, a princípio, nos fez organizar ensaios para apresentações que surgiam e a se comprometer com outras responsabilidades. Éramos convidados a cantar em casamentos, inauguração de espaços privados etc. Este grupo, ou pequeno coro se chamava Marina Monarcha, regido pelo então o que é hoje músico e maestro Vanildo Monteiro... Eu o admirava por sua inteligência musical e criatividade. Uma pessoa, na época de muita competência e experiência como regente de coro; professor de percussão e cantor lírico, algo que naquele momento não nos dava conta. A sua firmeza como regente, o jeito de se conduzir; as ideias percussivas envolvidas nas apresentações, tudo, enfim, nos chamava muito a atenção. É possível que atualmente tenhamos trazido esta experiência como nuances em nossas práticas coral, quando realizamos algo percussivo com nossas turmas ...pensamos que a empolgação que sentimos, nestes momentos de prática, nos faz, às vezes, lembrar dele, nos apropriando de algum de seus gestos.

Ao narrar a experiência desta época, reportada ao nosso convívio atual com a música, há um nível de formação que se constitui para Nóvoa (2010, p. 184-185) a representação de como nós adultos nos formamos a partir destas vivências, ou seja como esse adulto reflete “[...] o modo como ele se apropria do seu patrimônio vivencial por meio de uma dinâmica de ‘compreensão retrospectiva’. Segundo Passeggi, seria um processo em que

admite-se, pois, como pressuposto, que o sujeito, em todas as fases da vida, apropria-se de instrumentos semióticos (a linguagem, o grafismo, o desenho, os gestos, as imagens etc.) para contar suas experiências sob a forma de uma narrativa autobiográfica que até então não existia. E nesse processo de biografização, a pessoa que narra, embora não possa mudar os acontecimentos, pode reinterpretá-los dentro de um novo enredo, reinventando-se com ele (Passeggi, 2017, p. 8).

Após formado, continuemos a dar prosseguimento aos estudos em música, contudo a vida trabalhando nos Correios ainda nos acompanhava.

Sobre esta empresa, há algo a dizer que as experiências vividas nela foram além de somente a entrega de cartas, mas a de poder ter participado do seu coral, conhecido como Coral Tamba-Tajá.

Os ensaios do coro eram realizados pela manhã duas vezes por semana. O funcionário que gostasse de cantar teria permissão de sua chefia para ensaiar... Deste modo, ensaiávamos na biblioteca, um ambiente bastante descontraído e tínhamos apenas uma hora para estarmos ali.

O repertório que costumávamos fazer trabalhava o gênero: Samba; MPB; Sacro ao Carimbó... Apreciávamos o jeito como o maestro ensaiava... Às vezes, ele imitava a voz do soprano ou contralto, para ajudá-las na hora que se juntavam as vozes numa polifonia. Admirávamos, quando, ao reger, usava um timbau, para acompanhar as vozes num gênero de samba. Era uma dinâmica de condução que gostaria de aprender...

Chegou um tempo que a empresa suspendeu o serviço do coral e, por alguma razão, o regente foi desligado da empresa... Foi neste período que fomos indicados a voltar com o coral inclusive, com garantia de uma certa remuneração. A experiência se deu, porém, por pouco tempo.

Passados alguns meses o coral manteve uma agenda de apresentações pela empresa. Diante desses compromissos e mantendo uma dupla jornada como carteiro e regente, se tornou cada vez mais difícil em assumir ambas as funções. Diante da agenda dos compromissos de evento; das cobranças de nosso setor de entrega, à respeito de ausências que ocorria, devido aos ensaios, nos trouxeram muitas dificuldades e a situação já esbarrava em questões jurídicas dentro da empresa que a soma de tudo isto, nos fizeram desistir de prosseguir com o coro.



Figura 6-Regendo o coral Tamba-Tajá da Empresa de Correios e Telégrafos

Fonte: Foto do nosso acervo

Os momentos desta experiência com o coral Tamba-Tajá, ficaram marcadas em nossa última participação neste grupo, como regente, quando nos preparávamos para a noite da trasladação, do Círio de Nazaré. Tínhamos ensaiado canções de Maria, entre eles uma Ave Maria do compositor Abel Dimarco, a quatro vozes, pouco conhecida. Durante essa época de festividade religiosa a empresa sempre promovia uma apresentação na frente do prédio... e nesse dia, ou melhor naquela noite, seria nossa apresentação.

E assim uma grande estrutura de palco e luzes foi montada... havia muitos enfeites, a presença de vários diretores, de outros Estados... garçons que serviam as pessoas a todo tempo e muita comida, bebidas enfim... uma noite de muitos adjetivos...

O percurso deste tempo nos parece que foi de grandes oportunidades e de novos aprendizados. Sentíamos muito entusiasmo com isto. E nesta euforia saudável, aprofundamos nossos estudos na regência coral indo estudar no Conservatório Carlos Gomes. Foi um período árduo de estudo, mas de prazeroso aprendizado que nos rendeu oportunidades de ser conhecido e convidado, a reger em coros de empresas e igrejas, neste tempo.

Na disciplina em regência coral realizada no Conservatório, estudamos peças que iam do período renascentista ao contemporâneo. Nossa professora tinha por esse repertório uma admiração especial. Em nossas práticas, achava divino o modo como tocava ao piano, as vozes surgindo magicamente daquela partitura intrincada polifonicamente. Nós encontrávamos grande dificuldade para estudar as vozes das peças ao piano. Nós não temos formação pianística, um requisito, segundo nossa professora, importante. Por outro lado, acreditávamos que a mestra compreendia minha limitação.

Nessas aulas, de regência coral a técnica do estudo procurava enfatizar, além do saber em usar os gestos dos braços para solicitar a entrada das vozes de uma determinada obra, o aprendizado era cuidadoso para tocar ao piano, cada uma das vozes e, depois cantar uma delas enquanto outra mão tocava uma voz. E sobre isto, deve-se, segundo Zander (2008, p. 153) “ao instrumento, cantar uma voz enquanto toca as outras. Passar cantando, uma a uma por todas as vozes”.

A visão deste maestro traz contribuições significativas ao conhecimento técnico da regência quando atribui entre outras recomendações “[...] a música não tem sucesso pelo grau de dificuldades, mas antes pelo grau de perfeição e musicalidade com que é executada” (Zander, 2008, pp.151-152). E ao fazer uma provocação que consideramos muito verdadeira, na qual nos vemos bastante, quando estamos regendo ou; cantando ou

dando mesmo as aulas de prática coral com nossos alunos: “o coro é o reflexo do que o regente pode e sabe...” (Zander, 2008, p.148).

Com estas considerações, sabíamos até onde podíamos ir com nosso conhecimento. A complexidade daquelas obras corais, algumas delas, iam de encontro a limitações musicais que tínhamos (solfejar e tocar piano, por exemplo) e confessamos que ainda temos, quando regemos ou tocamos nessa complexidade de antes...

No decorrer deste percurso, concomitantemente ao curso de regência, atuamos em coro de igreja, este na Basílica Santuário de Nazaré, com um grupo de senhores e senhoras, mas, também, com crianças do grupo de catequese que eram atendidas no Centro Social de Nazaré. Trabalhamos com cantos voltados para a festividade do Círio de Nazaré, que ocorria numa das missas a apresentação desses grupos.

Sobre esta igreja, temos algo relevante dentro de nosso percurso musical que precisamos acrescentar. Na adolescência conseguimos fazer parte de seu coral como cantor. O grupo de senhores e senhoras nos recebeu muito bem com grande afeição. Na época, a condução do coral era dirigida pela professora Eliete Tavares e pelo maestro Tadeu Viana. Os ensaios se davam numa saleta, onde os padres jantavam. Havia em suas janelas alongadas, um chamativo que nos despertava a curiosidade. Eram duas, que ficavam na posição olhando a rua principal. Era um ambiente mágico para nós... As cadeiras que nos assentávamos ficavam de forma circular, naquele espaço... Gostávamos de olhar tudo que era próximo a nós... Aqueles móveis antigos que se arrumavam-no espaço e, os vasos que pareciam de prata nos olhavam de forma muito curiosa... tinham em suas superfícies, em alto relevo figuras que lembravam figuras da mitologia grega!

Contudo, o único móvel que até então motivava nossa curiosidade era o piano que ali nos acompanhou por muito tempo... Nosso olhar corria por aquelas teclas quando tocava a professora, se via que já eram antigas. O som dele, na época não percebia, mas agora recordando, vejo que precisava ser afinado. Foram experiências, com as quais, creio que foram cultivadas sementes importantes.

O tempo nos fez afastar deste coral, para estudos e outros compromissos de trabalho. Contudo, não imaginávamos depois, de um longo tempo já adulto, e com formação em música um dia retornar àquele grupo, do qual havia participado.

Com esta atividade bastante ativa nesta época, levando às pessoas a prática do canto, percebíamos que nossa formação necessitava ser acrescida de novos

conhecimentos da voz. Conhecer melhor seu funcionamento e técnica. E esta carência e ou inquietação era possível de suprir.

Com uma didática voltada, entre elas, de princípios taoísta, aplicada ao canto começamos a fazer canto lírico, na classe do professor Milton Monte também no Conservatório Carlos Gomes, onde havíamos feito o curso de regência coral.

Em sua técnica, o controle e apoio do ar, aprendido nos exercícios durante suas aulas nos despertaram grande interesse... nos exerciam segurança e liberdade para o canto.

À medida que ar expirado sobe e sai(yang), imagine que você está ‘puxando’ para dentro o som (yin). Pensar que você está ‘puxando para dentro’ - que é, sem dúvida, diretamente o oposto ao ar que está saindo-significa aplicar a filosofia taoísta fundamental da interação de forças opostas (Cheng, 1999, p. 23).

O professor Milton Monte demonstrava uma bagagem cultural significativa no bojo do canto. A sua paciência, a obstinação em nos ajudar a encontrar a técnica desenvolvida, era uma postura que o admirava.

Ao seu lado deste professor, crescemos musicalmente participando nas programações de canto que a Instituição realizava. A confiabilidade no transcorrer deste percurso, gerou uma amizade que nos levou a ser convidado para ser seu regente auxiliar do grupo de música que dirigia na época, chamado Madrigal da Uepa... Era um grupo muito ativo que contribuiu bastante no cenário musical de nossa cidade. O repertório barroco era muito explorado neste coro e para nós foi uma grande oportunidade para aprender. Os cantores do coro eram estudantes de música, da Universidade. Alguns já formados, outros da comunidade, com experiência em canto...a nós, cabia ensaiar as vozes, trabalhar a técnica vocal... nós nos cobrávamos muito nesse processo, achando de pouca competência..., mas o professor Milton Monte, não via assim. Acreditava em nossas qualidades, percebíamos isso.

A experiência com o grupo de cantores, madrigal da Uepa nos fez quebrar certos medos. Além da responsabilidade de treinar o coro, o professor Milton Monte nos encorajou a conduzir, algumas vezes o grupo em apresentações com repertórios que exigiram muito estudo. Assim o fizemos... Nossa permanência no coro durou de um a dois anos.

A nossa saída do coro do Madrigal da UEPA efetivamente começou quando prestamos concurso para professor de arte da Secretaria de Educação SEDUC. Só depois de quase dez anos de graduação começamos nossa primeira experiência no magistério.

A esta altura havíamos pedido demissão da empresa dos Correios para abraçar o magistério... Abandonávamos, assim, más e boas lembranças que vivemos um dia dentro deste espaço com a música, amigos... e cartas. Neste novo tempo ventos de tais mudanças nos lançam a percorrer novos desafios dentro do ensino.

A primeira escola em que ministramos aulas chamava-se Nossa Senhora do Guadalupe. Nela ficamos por quase dez anos. Não era muito grande. Partes de madeira e alvenaria se misturavam em seus compartimentos... algo já anunciava em seu prédio certa precariedade. Contudo, continha um grande terreno arborizado de árvores frutíferas.

Lembramos como agora do dia de nossa chegada numa tarde que chuviscava... Nas mãos, a carta de nomeação... entreguemos à pessoa que estava numa sala com duas professoras presentes, que estavam sentadas ao seu lado...inclusive quando chegamos notamos que conversavam descontraidamente e em seguida silenciaram se pondo a nos olhar, dos pés à cabeça... A pessoa a quem entreguemos a carta era a diretora da escola, que muito séria leu a mensagem, sorriu... olhou e disse: vou lhe mostrar nossa escola, venha por aqui, por favor. E assim fomos.

Os percursos musicais nesta escola, de início, foram para nós atrapalhados... Ficávamos nervoso sem saber como começar, o que realmente oferecer aquela turma em termos de conhecimento de arte e em especial de conteúdo musical... Preocupava-nos o fato de não termos conteúdo para transcrever no quadro, em não saber responder uma dúvida do aluno... Segundo Huberman, a situação inicial da docência se configura, o que denominou de estágio da sobrevivência, cujo aspecto

traduz o que se chama vulgarmente o ‘choque do real’, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tactear constante, a preocupação consigo próprio[...]a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos (Huberman, 1989, p. 39).

Assim, de todo modo procuramos nos qualificar de alguma maneira, quando havia formações, o que era raro acontecer em nossa Secretaria de Educação, muito menos voltado à educação musical. As dificuldades pedagógicas; estruturais, o ambiente escolar, tudo, enfim, parecia não ceder de forma tranquila ao ensino de música. Talvez essa percepção fosse, de algum modo, motivada também pela nossa falta de experiência ou formação na área.

Com este contexto de início de profissão, se estruturava num cenário antes da chegada da Lei 11.769, que passou vigorar em 2008, instituindo a obrigatoriedade do ensino de música na Educação Básica. Sabemos hoje que de lá para cá um movimento

construído por importantes entidades da área, como a ABEM-Associação Brasileira de Educação Musical, tratou o dispositivo legal inconsistente para garantir efetivamente o ensino de música no chão da escola.

Deste modo, a efetiva presença da música na prática educativa concreta depende de diversos fatores, inclusive do modo como agimos no cotidiano escolar, ocupando os vários espaços possíveis, até mesmo aqueles gerados a partir dessa nova lei (Penna, 2012, p. 144).

Nossa atuação nesta escola transcorreu atendendo turmas dos três turnos: manhã, tarde e noite. A nossa maneira de fazer música com os alunos, apesar dos desconfortos estruturais e pedagógicos enfrentados, não nos fizeram esmorecer. Algumas lembranças visitam minha memória. O trabalho coral trouxe uma significativa luz nessa experiência... e válido, devo ressaltar, o apoio de alguns professores que gostavam de música e viam no meu trabalho o diferencial na vida dos alunos.

Com a ajuda de alguns docentes a escola desenvolveu projetos de fomento musical nos seus espaços, com apresentações musicais, de canto coral, que ocorriam uma vez por mês na hora do intervalo. O projeto se chamava “*Barulhinho Bom*” era uma programação que nos instigava bastante o trabalho criativo da música...Acreditamos que o projeto tenha durado um ano e meio, aproximadamente. Algo marcante ocorreu no desenvolvimento desta atividade que foi a escola ter conseguido ter seu primeiro hino, uma composição nossa, viabilizada pelos alunos em uma apresentação coral. Transcrevemos, a seguir, na íntegra, o hino, de nossa autoria:

Hino da Escola Nossa Senhora do Guadalupe

Por muitos anos vens construindo

Nesse lugar uma missão

És flor latina firme

E singela que forte pulsa no coração

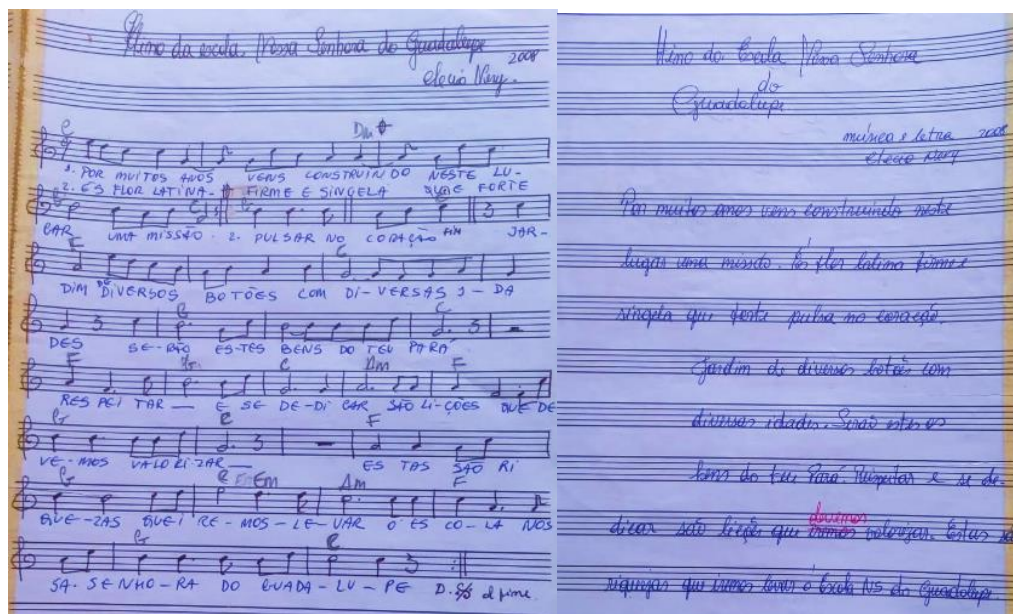
Jardins de diversos botões com

Diversas idades. Serão estes os bens do teu Pará.

Respeitar e se dedicar são lições que devemos valorizar

Estas são riquezas que iremos levar ó escola Nossa senhora do Guadalupe.

Figura 7- Hino da escola Nossa Senhora do Guadalupe: Música e Letra: Clécio Nery



Fonte: Foto do nosso acervo

Lembro-me de que, na ocasião, pela manhã, estávamos prontos para cantar ao lado da sala da direção na parte de fora. Eram muitos alunos, talvez três turmas... coloquei o teclado na frente deles. Os orientei que daríamos a entrada para cantar fazendo um gesto com a cabeça... fomos enérgicos, pedindo a eles que olhassem para mim... nesse momento, ao narrar este acontecimento, nos lembramos das experiências vividas quando cantava no coro e os regentes davam semelhantes orientações. Esse gesto com a cabeça carregou conosco até hoje quando regemos e tocamos, ao mesmo tempo, em apresentações com nossos alunos. E esse é um momento que pode ser descrito por nós do “desprendimento de cordão”, já abordado em capítulo anterior, quando se tem o olhar sobre si, e que se concretiza, sobretudo, como um percurso de aprendizado que se atravessa em nossas experiências, identificado por Josso (2010) de experiências formadoras. Por outro lado, é também uma tomada de consciência que segundo Nóvoa (2010) um teor além, de educativo, no contexto de narrativa biográfica: formativo, que entre suas definições defende que a formação dos adultos se dar por ele mesmo, deixando claro em suas hipóteses se tratar de um processo de aprendizagem entre os quais denomina de “momentos-ruptura” ou seja quando se lembra de momentos importantes em sua vida.

2.5. Paisagem sonora: musicando o entorno

A paisagem sonora é qualquer campo de estudo acústico. Podemos referir-nos a uma composição musical, a um programa de rádio ou mesmo a um ambiente acústico como paisagens sonoras. (...). Uma paisagem sonora consiste em eventos ouvidos e não em objetos vistos. (...). Podemos saber exatamente quantos edifícios foram construídos numa determinada área ao longo de uma década ou qual foi o crescimento da população, mas não sabemos dizer em quantos decibéis o nível de ruído ambiental pode ter aumentado em um período de tempo comparável. Mais que isso: os sons podem ser alterados ou desaparecer e merecer apenas poucos comentários, mesmo por parte do mais sensível dos historiadores.

R. Murray Schafer⁷

Entendemos de maneira prática a palavra paisagem, como sendo a representação de um lugar onde visitamos, ou vivemos que geralmente é mostrado numa pintura, num quadro, ou fotografia etc. Pode ser de um rio, de uma praia, de uma cidade ou bairro, de um lugar com muitas pessoas, da rua que moramos ou, de uma praça, enfim.

Habituamo-nos a perceber os lugares, quase sempre de forma muito visual, descobrindo neles formas, cores, texturas... o olhar neste momento é estimulado de todas as maneiras nessa descoberta. Até que, é dada a você a tarefa de observar esse lugar ou paisagem não com os olhos, e sim com os ouvidos, deixando que percorram como faz com o olhar, observando e explorando, auditivamente, as características de cada som. Foi pensando nesta abordagem, que elaborei uma aula para iniciar a falar da linguagem da música com nossos alunos da EJAI.

Para Schafer, “todos os sons pertencem a um campo contínuo de possibilidades deitado no domínio abrangente da música. Eis a nova orquestra: o universo sonoro! E os músicos: qualquer um e qualquer coisa que soa!”. Iniciamos nosso planejamento contando que seria para duas aulas. O tema ou assunto foi sobre som e a música. Denominamos o tema desse estudo, de *Paisagem Sonora*, título inspirado nos estudos de Murray Schafer. Primeiramente partir do conhecimento dos sons do ambiente que os alunos vivenciam e, só então com a materialidade e análise desses sons buscaríamos explorá-los no conceito de música.

A turma em questão para o planejamento desta aula foi da 2ª totalidade, alunos por tanto, em fase de alfabetização, uma maioria formada de senhores e senhoras com a presença contudo, de poucos jovens

Iniciamos fazendo aos alunos a seguinte pergunta: Como foi o dia de vocês? O que fizeram que chamasse a atenção?

⁷ SCHAFFER, 2011, p. 23-4.

Com essa primeira provocação veio reações de sorrisos e olhares de um para o outro e para nós, mas que, em seguida, advieram as falas: - “Hoje fui trabalhar de bicicleta e a corrente caia todo o tempo”. Outro aluno, já disse que tinha limpado e lavado, muita roupa e depois a casa. Já outra aluna, nos relata que lavou muita roupa e depois saiu para um aniversário. Outro relatou sobre o desenho que o neto fez. Um, de mais idade, chamado Francisco, disse que teve de arrumar ferramentas em sua oficina. Outro aluno nos relata que se locomoveu a pé, de casa para acompanhar um enterro de um conhecido. E ainda outra aluna disse que ficou em casa vendo filmes na Netflix...

Tivemos, primeiramente, uma aula de conversa e escuta. As conversas acontecem por vezes num tom descontraído, antes de qualquer tema de estudo. Não estava no planejamento, mas é corriqueiro muitas vezes, iniciarmos assim, ouvindo-os primeiro. Pedagogicamente, vemos esta ser uma postura em que há mais acertos que erros, pois, segundo Freire (2021, p.111), “é escutando que aprendemos a falar com eles”.

Enquanto na aula, já terminava a fala da aluna, sobre os filmes a que assistiu dirigimo-nos ao quadro. Surgiu um grande círculo. Dentro dele, escrevemos palavras soltas que representavam as narrativas dos alunos. As palavras eram de objetos e elementos que fizeram parte dos acontecimentos de momentos vividos: martelo, moto, celular, ônibus, choro de criança, bicicleta, vassoura, gato, serrote e outros. Colocadas dentro do grande círculo, estimulamos os comentários. O objetivo foi mostrar, no quadro, uma visão de totalidade, de como tinha sido o dia de todos os alunos.

A seguir, visualizando o grande círculo desenhado no quadro mostrando as ações descritas pelos alunos, resolvemos chamá-lo de mapa. As palavras escritas no mapa apresentam significados múltiplos, têm desdobramentos, vêm eivadas de lembranças, memórias, sentimentos... Representam também, sonoridades. Sonoridades vindas de diversos tipos de material. Fontes sonoras, por tanto, que poderiam se transformar em música. Reiteramos que tínhamos elementos ali, que poderiam se transformar artisticamente em sonoridades musicais. Ou seja, que poderíamos compor músicas com os sons dessas fontes! Houve nesse instante, na sala de sala um curto silêncio, depois alguns risos... de desconfiança talvez...

Na ocasião, servimo-nos de Schafer (2011), tomando a definição de Cage, segundo a qual, a música surgiu dos sons que nos rodeiam, quer estejamos dentro ou fora de uma sala de concerto. O objetivo era chamar a atenção do encaminhamento deste processo. Em nenhum momento identificamos o assunto da aula para os alunos. De

acordo com o planejamento o tema para estudo seria Paisagem Sonora, mas não mencionamos esse título. Tampouco a abordagem do que é o som. Falamos das sonoridades e suas fontes. O percurso é quebrado nesse sentido, mas percebemos que não compromete esse lado mais conceitual, que pode ser ministrado em outras aulas. Tínhamos resolvido começar o nosso estudo a partir das vivências cotidianas, tentando nos apropriar de algo concreto e visível desse dia a dia, no caso, os objetos que representaram suas ações, para sentir ou lembrar de sua sonoridade e construir mais a frente, com esse material, o fazer musical. Neste processo, que não foge ao conceito de musicalização, só que, para adultos, entre outras coisas, como nos orienta Penna (1990, p. 53) “[...] ser consideradas as experiências de vida próprias de cada faixa, assim como a sua capacidade de abstração [...]”

Após ter mostrado aos alunos que poderíamos fazer música com aquelas palavras, nós os instigamos a compor, já que a preocupação se dava, primeiramente em fazer música e, mais adiante, pensar em discutir sobre essa forma diferente do entendimento de música.

Sabemos, com Swanwick (2014, p. 86), que “a composição tem lugar quando há alguma liberdade de escolher a ordenação da música, com ou sem notação ou outras formas de instruções detalhadas para execução”. Não importa a nomenclatura que usamos. “Há quem use, por exemplo, os termos improvisação, invenção ou música criativa. Todos eles entram nessa abrangente definição de composição, o ato de montar música”.

A proposta da atividade prosseguiu com uma criação musical. Para ganhar tempo, uma vez que nosso horário à noite é reduzido, ou seja, apenas uma aula por semana de 35 minutos, partimos na construção de uma composição coletiva. Para tanto, colocamos no quadro, ao lado do mapa aquele já criado em forma de círculo que continham as palavras representativas dos elementos do cotidiano dos alunos, uma linha reta horizontal a que denominamos de *trilha sonora*. Pedimos, em seguida, que escolhessem seis palavras do mapa. As palavras escolhidas foram gato, celular, ônibus criança chorando, martelo. Essas palavras ficaram dispostas uma ao lado da outra, sobre a trilha. Assim, colocamos sobre esta, duas letras iniciais das palavras escolhidas. Por exemplo: *gato*, GA, *celular*, CE, e assim por diante.

Feito isto, com todas as palavras dispostas sobre a trilha, escritas no quadro branco, propusemos a leitura e execução dessas palavras, só que reproduzindo a

sonoridade de que cada uma tem, ou seja, imitando o seu som. Para esta execução iniciamos então uma contagem, de um até quatro. Após a contagem, apontamos as palavras, e eles, na sequência, iam reproduzindo com a voz, as sonoridades de acordo com minha regência. Fizemos uma vez mais, havia notado um melhor desembaraço na execução. Conforme repetíamos, os alunos mudavam as palavras, escolhendo outra que queriam, tirando do mapa.

Desta forma, observamos que na nossa trilha sonora ficou faltando algo que se aproxima mais da música. Questionamos a turma sobre esse ponto. Perguntamos como poderíamos fazer para que a nossa composição tivesse uma trilha, bem mais musical. Não obtivemos, de imediato, nenhuma resposta. Refletimos, depois, melhor sobre isto... e concluímos que eles ainda talvez não estivessem em condições para nos dar essa resposta. Há neste momento, de nossa parte, talvez uma inquietação ou ansiedade em fazer música com os alunos. Isso nos faz refletir que ainda não é possível de uma maneira que não fuja ao processo e que naquele momento necessitariam de outras aulas. Esta reflexão é um cuidado que nos faz lembrar o que foi dito por Paulo Freire (2021) com a forma como nós assumimos ao nos promover quando saímos do estado empírico para o epistemológico ou, como quisemos chamar isto, do “desprendimento do cordão”, ato de refletir sobre si e suas decisões.

Com o incômodo, sobre em como dar à composição algo mais musical, abordado anteriormente, questionamos a turma percebendo que a composição está de forma direta, e que trazia um desconforto para poder respirar no momento da execução, então interviemos alterando algumas partes. Inserimos, em certos trechos, espaços de silêncio, tudo com a participação da turma. Perguntávamos: - o que acharam? Pedimos opiniões para modificarem alguns trechos também, inclusive para que dessem um ritmo diferente ao som de cada palavra... Foi imediata e positiva a participação dos alunos. Observamos que a trilha ganhava uma intenção musical. Um som ou sonoridade, que caminhava para este aspecto, lembrando um dos célebres debates sobre o que é música que, além de concordar com o conceito de som organizado, na discussão de Schafer (2011, p. 23) é também “som com intenção de ser ouvido”.

Essa frase, *não estava no script*, popularmente muito conhecida, principalmente na área do cinema ou televisão, foi a de que nos apropriamos para narrar neste percurso metodológico de um momento que não estava planejado.

O planejamento para esta aula estava concluído com o momento III, discriminado no texto. O objetivo, de um certo modo, consideramos ter atingido, mas nos deixamos empolgar com o que estava avançando. Então prosseguimos a aula com nossa trilha sonora, e faltavam, talvez, uns dez minutos para tocar a campainha...

Tivemos a ideia de dar um maior movimento àquela composição. Na bolsa, carregamos uma caixa de som que, vez por outra, utilizamos nas aulas. Neste momento emergem lembranças de experiências semelhantes, já vividas em outros contextos de aula com a música, momentos que se abrem como oportunidades no presente para novas realizações. Trata-se, deste modo, de trazer à reflexão o que defendem: Josso (2010), quando propõe selecionar as experiências que formam e Nóvoa (2010), em enxergar no patrimônio vivencial o lugar onde o sujeito se emancipa, na sua busca por formação; e, ainda, com Abreu (2022), ao defender que nosso ato com a música deve ganhar espaço como acontecimento apropriador.

Pegamos a caixa de som guardada na bolsa e, em seguida, o celular. Nas configurações do celular, colocamos no modo *bluetooth*. Já instalado este modo, buscamos, no *Youtube*, uma base de *rap*, ou como chamam também de *Beet*, uma base sonora ou batida de acompanhamento. Escolhemos na plataforma o título *Melhor Beat Boom Bap pra rimar e Compor*. A partir daí, mostramos aos alunos a sonoridade, eles gostaram e articulamos, agora com eles, outra forma de executar nossa trilha.

Combinamos a forma como se daria a leitura de nossa trilha. Colocada a base, fizemos a contagem de um até quatro. E começamos a execução. Neste primeiro modo, houve, na ocasião, risos e graças que se misturavam na hora da execução. Então fizemos uma vez mais. Houve um entrosamento maior, tanto na concentração, no trabalho coletivo, execução rítmica; respeito à pausa (silêncio), respiração etc. Contudo dificuldades de alguns alunos, inclusive mais idosos era percebido... Nesta ocasião me pus a refletir se pararia, ou não... Sabia que sim, mas não o fiz...

O sinal alarmista toca... a aula se encerra. Rapidamente, perguntamos à turma: Mas, já? E eles: sim, professor! Despedimo-nos para continuar no próximo encontro.

2.6. Ó Abre Alas, de Chiquinha Gonzaga...

Era mais uma de minhas aulas práticas com os alunos da escola. Tratava-se de uma aula planejada para a prática coral. O espaço para esta aula foi o da biblioteca em parceria com a professora de língua portuguesa Rosanny Lima. A música escolhida para trabalhar, foi “Ó Abre Alas”, marcha carnavalesca composta por Chiquinha Gonzaga (1847-1935). Mas antes de prosseguirmos com este assunto, voltamos a uns dias anteriores para mostrar o que nos levou a desenvolver essa escolha.

Estávamos vivendo mais um período pré-carnavalesco. Após dois anos sem esta festividade devido a pandemia da Covid 19, acreditamos que as expectativas para este ano letivo que se iniciava, eram bastante motivadoras em saber que poderíamos festejar essa grande festa com todos reunidos novamente.

Em nossa escola, ocorria o planejamento para o nosso novo ano letivo. Nesta reunião, algumas estratégias e ações foram debatidas e encaminhadas. A preocupação maior nos debates era conseguir atrair alunos para a EJAI, e mantê-los na escola. Este é um ponto relevante e preocupante em nossa escola e em outras também, haja vista, que o público da EJAI, em grande parte, percebemos há algum tempo, se matriculam para obterem conquistas paralelas, ou seja, conquistas que a escola se esforça em oferecer não só o conhecimento, mas como atrativos. Exemplificamos: merenda; passeios, cesta básica, futebol... entre outros ‘privilégios’ e, por outro lado, quando esses discentes conseguem iniciar seus estudos acontece, com muita frequência, que eles, por ‘n’ motivos, não continuem com os estudos e se evadam.

Uma das ações pensadas para somar nesses ‘atrativos’ foi organizar, no início deste letivo, um momento cultural na escola. Como se aproximava o mês de fevereiro e com ele o carnaval, acordamos desenvolver o tema. Entre várias discussões de como seria desenvolvido a programação, a coordenação pedagógica trouxe como eixo norteador o empoderamento feminino, incluindo a frase: “Não é não”. Todos gostaram da frase, que foi muito bem-vinda. Desta forma, todos os docentes ali reunidos se envolveram para propor e organizar tarefas.

A cada professor se combinou ficar com uma turma, e trabalhar um tópico de relevância para o tema proposto. Entre muitas sugestões e diálogos ouvidos, decidimos trabalhar algo ligado à linguagem da música. Pensamos, em parceria, com a professora de língua portuguesa, que, inclusive, atende a comunidade na sala de leitura ou biblioteca.

Sugerimos à coordenação e à professora parceira, fazermos com os alunos uma marchinha de carnaval: *Ó Abre Alas*, de Chiquinha Gonzaga. Elas concordaram e começamos a conversar, anotar, no caso, pôr no papel como seria essa mostra. Na ocasião nos ocorreu: como os alunos receberiam a proposta de fazer a marchinha? Acreditamos que muitos alunos têm pouco conhecimento sobre o gênero. Contudo, via a oportunidade de aproximá-los um pouco sobre esse gênero, sua história, características... a vida da compositora etc. Por outro lado, motiva-nos muito planejar algo que atravessasse com o cotidiano dos alunos.

Chegou o dia de ensaio, ou aula-ensaio. Naquele momento, antes da chegada dos alunos, conversámos com a professora que trabalharia conosco, sobre os pormenores de nossa tarefa. Comentamos sobre fazermos essa prática com todas as turmas da escola, em um grande coral, com alunos e professores. A ideia seria fazermos um tipo de apresentação-ensaio, no espaço do auditório, ou seja, fazer na hora, acontecer a apresentação da música, ensaiando, ou experimentando esse fazer. Na nossa concepção, o objetivo não seria apresentar algo pronto, acabado, mas perceber a construção com todos os envolvidos; observar a interação dos alunos artisticamente com essa experiência do inacabado. Essa concepção do inacabado ou, inconcluso, é um aspecto que Freire tem sobre os homens históricos, que todos somos. Sobre esta acepção nos ensina Freire:

Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusiva humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm (Freire, 2018, p. 102).

Chegou, afinal, o momento de nossa aula-ensaio. Ao meu lado, a professora parceira, professora de língua portuguesa, observava empolgada a chegada dos alunos à sala da biblioteca. Os alunos seriam os de 1ª e 2ª totalidades. Eram alunos, mais maduros e idosos. Enquanto ocupavam seus lugares, pensávamos se conseguiriam cantar ou participar como os demais, que tiveram anteriormente a mesma aula... Nós, no entanto, estávamos conscientes de que alguns poderiam aceitar e outros não, a prática com canto coral... algo que normalmente acontece em nossa vivência escolar.

Primeiramente nós os recebemos com uma conversa. Falamos aos alunos de coisas do dia a dia, e vimos que começaram a interagir com as perguntas que fazia sobre seu cotidiano. Também falava de coisas engraçadas.... vi que isto, provocava nos alunos certos sorrisos e, gargalhadas até... A professora de língua portuguesa que observava atentamente, relatou-nos nesta aula, que somos muito engraçados quando damos aula...,

mas acho que não, pensamos ser, de certa forma, carismático.... Talvez seja porque gesticulamos muito, movemos os músculos, da face, movimentamo-nos na sala ao falar, talvez até de forma exagerada... fazemos um olhar grande quando falamos com a turma, girando a cabeça ao mesmo tempo, para todos os lados... talvez sejam comportamentos assim, do nosso eu, que saem de nós intuitivamente, sem que percebamos.

Observamos a empolgação dos alunos. Ficaram mais à vontade. Nesse início de letivo observamos a chegada à escola, em uma breve sondagem, uma quantidade grande de alunos novatos, alguns inclusive estudando pela primeira vez e muitos não terem o saber da leitura, e tampouco o da escrita, realidade essa principalmente dos alunos de 1ª e 2ª totalidade. Outros, destas séries iniciais, nos relataram estarem retornando à escola, depois de mais de 20 anos sem estudar. A ocupação profissional que exercem, a maioria de nossos alunos da EJA, em algumas conversas realizadas com as turmas, verificou-se que a maioria está concentrada no mercado informal de trabalho. Há, também, alguns desempregados. Quanto à religiosidade, são evangélicos. Ainda não descobrimos se praticam outro credo e sobre os seus conhecimentos em arte, e grau de experiências artísticas que possuem, inclusive com a música.

Observamos passados alguns momentos que a sala da biblioteca estava ficando pequena, pois continuava chegando alunos. Pedimos, então, para a coordenação ceder o auditório, pois na biblioteca não havia cadeiras suficientes. Então para lá fomos...

Chegando ao auditório, organizamos as cadeiras em círculo. Enquanto os alunos se organizavam fomos ligar o teclado e, nesse momento, a professora de língua portuguesa, lhes entregava o mesmo texto que fora dado para outras turmas, sobre o tema Chiquinha Gonzaga e a marchinha de carnaval, *Ó Abre Alas*. Em seguida, ela iniciou a leitura do texto com a turma e nós apoiamos com outras explicações necessárias sobre o assunto.

Informamos, após a leitura, que o que motivara o estudo do tema se devia a programação de carnaval que ocorreria na escola e, que nós iríamos realizar um trabalho com a linguagem da música dentro desta programação carnavalesca. Enquanto nós falávamos, todos me olhavam muito... pensamos logo nas limitações que esse grupo poderia ter: quanto à crença religiosa... tabus, formas de preconceito... alguma dificuldade física, mas, afinal, era tudo novo para eles, imaginávamos a possibilidade de alguns inclusive se negarem a participar. Mas achamos melhor seguir... e fingir que não existiriam tais impedimentos. Este é um ponto de reflexão que de forma recorrente

estamos frisando. Desta vez, demonstramos preocupação que pode resultar na obtenção de boas ou más experiências deste percurso. Segundo Josso, é descrito como momentos-charneira, quando “o sujeito confronta-se consigo mesmo”, ou seja, aquilo que também denominamos aqui em nossa pesquisa de “desprendimento do cordão”, no olhar sobre si, mas sobretudo, o que aponta esta autora sobre esses momentos que podem impor-lhe “transformações mais ou menos profundas e amplas” (Josso, 2010. p. 70).

A metodologia pensada para a aula, com esta turma não fugiu os percursos tomados com outras demais turmas. O destaque que podemos dar e, que nos surpreendeu, foi a grande aceitação de todos à proposta do tema encaminhado. A partir disto, no decorrer do processo observamos a turma se mostrar mais interessada e atenciosa nas orientações musicais e extramusicais. Ficamos atentos em algumas dificuldades surgidas, quanto à regularidade do ritmo. De forma imitativa conseguiram cantar a letra da marchinha, com pouca dificuldade e, ainda assim, depois de instruções, ao mesmo tempo cantando, executaram com as palmas ensinadas: *palma concha, palma estrela e palma coxa* a música *Ó Abre Alas*, com arranjo especificado mais à frente.

Seguirmos com as leituras sobre a compositora Chiquinha Gonzaga, sobre sua obra e os desafios enquanto mulher naquela época. Tivemos dos alunos breves comentários que centralizaram a importância da música, e a figura do papel da mulher na sociedade, sendo este provocado inclusive pela professora parceira. Por fim, nesta ocasião, anunciamos a todos que a seguir faríamos algumas práticas sonoras para mostrar ou sentir essa obra da compositora, contudo sob um arranjo que adaptamos.

Ó Abre Alas, é, originalmente uma marchinha. Explicamos as características deste gênero musical, associado, tradicionalmente, ao carnaval. Contudo orientamos os alunos que o gênero marchinha é baseado no movimento da marcha. Pensamos em começar com os alunos algo percussivo para esse arranjo. Então primeiramente ensinamos a eles uso de palmas, que se chamam: palma concha, palma estrela, palma coxa. Orientei que a palma concha, as mãos se juntam e ficam em forma de palmas tufadas, como se estivessem segurando uma laranja. Quando as palmas são executadas, com esta forma da mão, o som soa grave. Na palma estrela, ocorre também, com as mãos unidas, só que se unem em forma de oração e, juntas, os dedos se abrem como pontas de estrela. Quando as mãos percutem com esta forma de mão, se extrai uma sonoridade quase aguda. Já com a palma coxa, seria bater com as mãos sobre as coxas das pernas. Esta palma seria bem

mais simples em relação às outras, pois as mãos ficariam estendidas. Nesta, percebe-se uma sonoridade de altura média para aguda, ou vice-versa.

Figura 8- Exemplos de palmas



Fonte: Foto do nosso acervo

Dadas essas informações, criamos uma sequência para ser executada: primeiramente fizemos uma contagem de tempos: De um até quatro. Executamos sobre esses quatro tempos ou pulsos, quatro palmas concha; ou seja, sobre cada contagem se executou uma palma. Depois, mais quatro tempos de palma estrela; a seguir, mais quatro tempos de palma na coxa. Fizemos repetidas vezes com o grupo. Buscamos que percebessem a mudança do som das palmas, e a regularidade das batidas ou do pulso.

Figura 9-Sequências de palmas



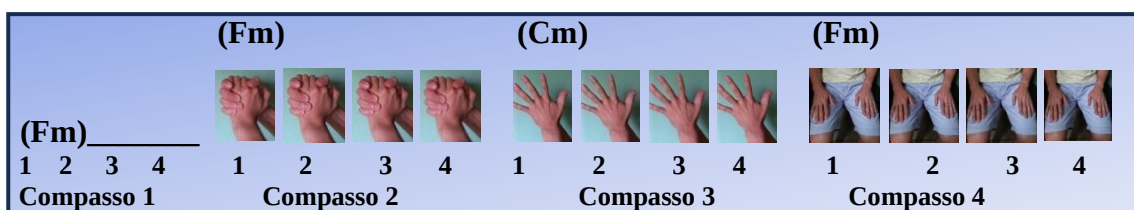
(tempos ou pulsos)

Fonte: Foto do nosso acervo

A partir disso, tendo o entendimento de como executar os sons das palmas, orientamos os alunos que essas palmas seriam acompanhadas agora, por acordes. Falamos que os acordes são sons diferentes executados ao mesmo tempo. Então fomos ao teclado e tocamos os acordes para eles sentirem a sua sonoridade. A seguir tocamos esses acordes num ritmo de marchinha, e explicamos que eles fariam aquela sequência de palmas, mais uma vez e, que o acompanhamento do teclado iria seguir os sons das palmas. Começamos a tocar os acordes. Eram apenas dois escolhidos para a ocasião, que adaptamos para a música *O Abre Alas*: Fá menor (Fm), e Dó menor (Cm).

O primeiro acorde a ser tocado, foi Fá menor, em ritmo de marchinha, é executado em quatro tempos formando o primeiro compasso da introdução. No compasso seguinte, ainda com o mesmo acorde, nós baixamos a cabeça, para sinalizar a entrada do grupo com as palmas, no primeiro tempo. A primeira palma a ser realizada é em forma de concha, acompanhada, em ritmo de marchinha com o acorde de Fá menor, também executada em quatro tempos. No terceiro compasso de quatro tempos, mudou o acorde para Dó menor (Cm) mudando-se também para palma estrela iniciada no primeiro tempo deste compasso. A seguir, no quarto compasso, muda o acorde, repetindo o Fá menor (Fm), executando as batidas agora na coxa, iniciadas no primeiro tempo deste compasso usando a palma coxa em quatro tempos.

Figura 10- Palmas acompanhadas por acordes tocados no teclado



Fonte: Foto do nosso acervo

Neste processo em que ocorrem ajustes de diferentes sonoridades, desenvolve um campo sonoro musical variado e ao mesmo tempo de exigência corporal temporal e cognitiva. Esta concepção pedagógica é defendida por Jaques-Dalcroze (1865-1950) quanto à consciência rítmica sobre a atuação do corpo e da mente conectados no ato de ouvir e ao mesmo tempo, mover o corpo ritmicamente. Para Penna (1990, p. 62) Dalcroze “indicou a vivência corporal dos elementos rítmicos como um valioso meio pedagógico de estimular e conscientizar a experiência musical”.

Já havia passado o primeiro tempo de aula com a turma. Prosseguimos para trabalhar outro processo: o texto da composição. Sendo apenas escolhido uma estrofe de *O Abre Alas*, nos dirigimos à turma e lemos o seguinte verso: *O Abre Alas eu quero passar*. Eles repetiam: *O Abre Alas eu quero passar*, e nós novamente, já com outro verso: *Rosa de Ouro não pode negar*. E eles repetiam: *Rosa de ouro não pode negar...*

Fizemos a leitura, algumas repetidas vezes, para memorização. A seguir explicamos o sentido do trecho *O Abre Alas*, que gerava dúvidas entre alguns alunos. Levantamos pontos históricos do contexto desta época, em que a marchinha foi composta, como também, de sua compositora, que representou inclusive, uma mulher à frente do seu tempo. Enquanto nós explicávamos, nesta ocasião, nos ocorreu algo importante. De

fazer a escuta, dos alunos, sobre o que é o carnaval, para eles. O que sabiam sobre, ou como se sentiam nessa grande festa popular... Feito o aprendizado com a letra dos versos da marchinha, partimos para trabalhar a sua melodia.

Tocamos os versos da melodia, no teclado. Faço quatro vezes para memorizar cada trecho da melodia sem a letra: *O Abre Alas eu quero passar*, duas vezes. Em seguida, tocamos ainda sem letra: *Rosa de Ouro não pode negar*, duas vezes.

Figura 11- Fragmentos para adaptação da música *O Abre Alas*



Fonte: www.chiquinhaGonzaga.com/acervo

Após termos feito esses trechos e fixado suas melodias, pedimos aos alunos que cantassem a melodia usando sílabas em forma de pá, pá, pá... Depois com bá, bá... me, me, me etc. Este é um recurso pedagógico no âmbito extramusical entendido, de acordo com Willems (1976 *apud* PAREJO, 2011, p. 105) “[...]tais associações podem ser úteis para trabalhar com grandes grupos [...]”.

Passado este processo de aprendizado, sentimo-nos mais confiantes em colocar a letra dos versos *O Abre Alas* na melodia. Para fazer isso, combinamos com os alunos, que agora iríamos acompanhar no teclado tocando os acordes, em ritmo de marchinha, enquanto eles cantariam com a letra já memorizada. Desta forma, criamos um arranjo cuja introdução começava com as palmas já aprendidas. Informamos que a música começaria primeiramente com as palmas e, em seguida, daríamos uma entrada, com o movimento da cabeça, para entrarem cantando. Essa parte foi mais trabalhosa. A forma como gostaríamos de fazer, não estava dando certo... Percebemos então, logo depois, que estávamos perdendo o tempo certo, para dar a entrada das vozes, e isto, não deixava os alunos terem uma sincronia na execução das palmas. Encontrado o nosso erro, e corrigido, demos prosseguimento à música, sem o erro anterior.

Contudo, ainda assim, houve ocasiões em que, como é natural, paramos de tocar para corrigir trechos que os alunos não estavam conseguindo cantar corretamente a

melodia e não estavam conseguindo juntar as palmas com o canto no tempo adequado. Paramos para as correções. Feito isso, para ajustar a execução das palmas, no tempo adequado, combinamos com eles de nós baixarmos a cabeça nos trechos da música, para anunciar as mudanças que viria das palmas, no tempo certo. Os ajustes deram certo. A ideia era fazer com que as palmas fossem executadas em toda a música, no tempo preestabelecido e, além do mais, que cantassem juntos com as palmas concha, palma estrela e palma coxa. Apesar dos esforços, alguns erros persistiam... Eu me perguntava: será que estava exigindo demais dos alunos? Sim... Poderia ser...

A reflexão deste momento se sobressai mais uma vez explicitando a preocupação de nossa exigência ou rigor que poderia estar se mostrando em nossa prática musical. Ao nos conscientizar deste “desprendimento do cordão”, também ao mesmo tempo:

Damos muita importância à compreensão desses momentos-charneira, pois os consideramos momentos privilegiados das narrativas, em que a dinâmica do sujeito se explicita, o que provoca a abertura de uma via de acesso ao processo de formação (Josso, 2010, p. 71).

Figura 12- Partitura com as partes reunidas

1 Parte: (Fm) (C7) (Fm)

Fm

1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4 1 2 3 4

Compasso 1 Compasso 2 Compasso 3 Compasso 4

2 Parte: (Fm) (Fm)

O a-bre a-las Eu que-ro pas-sar O a-bre a-las Eu Que-ro pas-sar

Ro-sa de Ou-ro Não po-de ne-gar Ro-sa de Ou-ro Não po-de ne-gar

(D⁷) (Fm) (C7)

FIM

Fonte: organização do próprio autor

Chegava ao fim a aula com essa turma. Na verdade, já tinham transcorridos quase quinze minutos a mais do meu tempo com eles. Tivemos uma surpreendente experiência. Responderam satisfatoriamente ao apelo da música. As primeiras impressões que tivemos desta turma, no início de minha narrativa, demonstraram algo precipitado que de forma parcial, a experiência me provou o contrário.

No dia da programação de carnaval, chegemos à escola uns dez minutos atrasado. Não tinham se iniciado ainda as apresentações. Os alunos merendavam e outros chegavam... A escola estava bem movimentada. Parte dos alunos e professores se dirigiam para o auditório. Pegamos o teclado. Quando chegemos ao auditório, vimos muitos alunos e professores presentes. As cadeiras que ali estavam, com os alunos sentados, foram dispostas de uma maneira que não favorecia para a prática que pretendíamos. Então deixamos o teclado sobre uma mesa e fomos organizar de forma circular esses assentos. Arredamos as cadeiras organizando-as em forma circular. Na ocasião alguns alunos ajudavam a organizá-las. Percebemos se formar uma grande roda de cadeiras no salão. Nascia um grande espaço no centro que antes estava ocupado pelas cadeiras e, ao mesmo tempo, dava condições de os alunos se olharem de frente.

Figura 13- Espaço do auditório



Fonte: Foto do nosso acervo

No auditório estavam presentes a coordenação e demais professores. Havia equipamento de som e áudio e a sala estava toda climatizada por centrais de ar.

Localizava-nos junto aos demais professores, na parte da frente da sala de onde podíamos ver de forma frontal a grande roda que se formou naquele espaço. Combinamos junto à coordenação, e assim poderia registrar no programa, que o nome de nossa apresentação poderia se chamar de “Ensaio da marchinha”, cujo objetivo era o fazer musical.

Nossa apresentação aconteceu após os trabalhos expositivos, feitos por outras turmas sobre o tema carnaval. Houve, entre outras atividades, exibição de documentários; mostra de cartazes, entre outros.

Nossa apresentação ficou para o final da programação, o que nos preocupou um pouco haja vista, alguns alunos estavam deixando o local, o que já imaginava acontecer. Contudo chega enfim, o momento de nos apresentar. Foi quando nos chamaram...

Confessamos uma certa ansiedade, nesta ocasião, devido a proposta da apresentação envolver toda a escola. Muitos que estavam ali presentes, inclusive, professores, seriam convidados a aprender na hora, a marchinha *Ó Abre Alas*, tal como fizemos nos ensaios.

Deste modo, nos posicionamos numa parte do auditório em local onde todos pudessem nos ver. Diante deles, primeiramente ensinamos as batidas das palmas: concha, estrela, e na coxa. Nesse momento, para dar mais ênfase às orientações nos deslocamos ao centro do salão. Fizemos novamente a sequência de palmas. Executamos uma sequência de quatro tempos em cada, de palma concha, palma estrela e palma na coxa, em seguida, eles repetiam. Muitos alunos já sabiam a sequência e como executar as formas das palmas, tal como já tínhamos desenvolvido em outras aulas. Essa parte foi bem rápida de entender.

Feito isto, fomos ao teclado e tocamos as melodias da música, *O Abre Alas*, sem a letra. Toquei duas vezes, o verso *O Abre Alas eu quero passar*. A seguir duas vezes *Rosa de ouro não pode negar*. Em seguida, colocamos a letra e cantamos acompanhado com o teclado. Neste momento fizemos toda a melodia com os dois versos, então paramos de tocar, e fizemos uma nova orientação a todos: “Agora vamos colocar essa parte que foi aprendida com as palmas que já sabemos executar”.

Esse momento foi crucial. Agora se juntaram ao mesmo tempo três sonoridades diferentes: o som do teclado, fazendo os acordes em ritmo de marchinha; o canto da letra;

e o som das diferentes palmas. Combinamos que primeiramente tocaríamos uma introdução, em ritmo de marchinha. Na verdade, foram dois compassos somente, de quatro tempos usando o acorde Fá menor para fazer como introdução. Ao término destes compassos, demos a entrada com o balanço da cabeça para baixo. Este movimento com a cabeça, era o combinado em que todos entrariam com as palmas já aprendidas. Enquanto isso, o teclado acompanhou essas palmas, usando dois acordes já mencionados: Fá menor (Fm) e dó com sétima (C7). Quando chegamos em certo trecho, sustentemos o acorde com a mão direita e, com o braço direito o erguemos, sinalizando a entrada das vozes para cantar com a letra da canção.

Foi realmente incrível... sentimos, sob nossa regência, aquela sonoridade de vozes virem em nossa direção. Conduzimos o movimento daquelas vozes com uma energia que preencheu nosso corpo ao ouvir a letra cantada juntamente com aquelas palmas... contudo, ao mesmo tempo percebeu-se – como era de se esperar - em alguns alunos, e professores, erros de ritmo ou da forma de cantar, no entanto, o tempo já anunciava o encerramento de nossa apresentação.

Alguns alunos se retiraram do auditório. Prosseguimos. Quando finalizamos, fomos muito aplaudidos, então nos pediram para repetir a música...

2.7. Prática coral: Tamba Tajá - Prelúdio

No meio desta tarde, havíamos acabado de chegar em minha casa. Chegava da escola após ter dado aulas para o nono ano, turno intermediário. Já em nossa residência, após ter tomado um banho, decidimos descansar um pouco para à noite novamente voltar a escola e dar aulas, desta vez, para os alunos da EJA.

Deitado em meu quarto, adormecemos sem perceber. Passado um tempo, despertamos... sentimos uma certa sonolência e, na ocasião parecia que a minha velha sinusite queria retornar. Deste modo, nos levantamos da cama e nos dirigimos a janela do quarto. Ao abri-la, ali começamos a olhar o tempo... Olhamos o céu... uma respiração profunda nos ocorre... Vemos nuvens que querem anunciar chuva. Acompanhamos com o olhar movimentos de cores brancas e cinzas no céu... parecem estarem anunciando chuva. Sentimos que o calor de antes se torna ameno. De repente uma brisa, bate em nós... refrescando-nos. Sentindo esse frescor, também chega com ele um som bastante grave e

forte que parece ser de um de um apito de navio...BUUMMMMMMMMM.... pensamos imediatamente se tratar de um navio passando na Baía do Guajará, que não fica muito distante daqui.

A brisa aos poucos vai se transformando em vento... um vento que consegue mexer folhas e galhos de uma mata antiga da proximidade de nossa janela... o nosso olhar se desloca para o que parece ser uma muralha verde. Observamos muitas árvores das quais não sabemos o nome. Há algumas embaúbas que se erguem deste emaranhado verde com longos galhos de folhas verdes e, marrons...Assim, da janela, acompanhamos cada movimento dessas folhas, galhos e troncos, que balançam... e que cantando também uma sonoridade muito especial que nos absorve em pensamentos, devaneios... sonhos. Uma sensação bela de uma liberdade pueril. Um estado de alma, que segundo Bachelard (2018) reside na infância e nos ajuda a pôr o nosso ser em repouso.

Em poucos instantes depois resolve cair aquele *toró*, um tipo de chuva forte conhecida de nós paraense. Contudo, o *toró*, não durou muito tempo para passar e assim, pudemos sair de casa à caminho de mais um turno na escola...

Já em sala de aula, diante da turma, estamos conhecendo hoje um pouco sobre a arte indígena, em especial, sobre o artesanato marajoara. Além da beleza material e os significados que constituem as características desses artefatos, outras leituras explorou a historicidade; o legado artístico e linguístico dos povos conhecidos hoje, como povos originários que se fazem presentes em nossa cultura amazônica e paraense.

De forma musical para integrar, ou se ligar ao desenvolvimento da temática, resolvemos trazer o trabalho do compositor paraense Waldemar Henrique com a música Tamba-Tajá. Pensamos usarmos primeiramente textos e a mostra de um vídeo sobre este compositor, após isto, concluiremos com o desenvolvimento de uma prática coral com a leitura, ou melhor dizendo, uma (re)leitura de sua obra.

Tamba-Tajá trata, basicamente, de uma lenda amazônica, do amor de uma indígena da tribo macuxi que se apaixona por um indígena da mesma tribo e com ele resolve viver. Com o tempo, ela adoece das pernas e fica sem poder andar. Seu amado, então a carrega para todos os lugares que vá. Então ele constrói um tipo de cadeira para ela ter como assento. Assim, ele consegue carregá-la. Certo dia, nessas caminhadas, ele percebe seu corpo ficar muito pesado. Observou que ela tinha morrido e para não viver sua solidão, resolve se enterrar ao seu lado e, assim, morre junto a sua amada. Diz a lenda

que no lugar nasceu uma planta que se chamou Tamba-tajá⁸. Essa planta tem como característica ter duas folhas bem juntas dando a ideia da união do amor desse casal.

Na continuidade de nossas aulas, nos próximos horários com outras turmas, sou chamado à sala dos professores pela coordenação. Ai, ai, o que poderia ser? pensamos...

Ao nos dirigir à sala dos professores vemos a coordenadora dando instruções para alguns colegas... Ficamos sabendo entre outras orientações que alguns professores não poderiam comparecer, naquele dia, por se encontrarem gripados. É algo que inclusive, tem acontecido muito entre nós professores e, alunos. Acreditamos estar ligado a estes acometimentos, ao nosso clima amazônico de calor e chuvas, quase todos os dias, nessa época do ano é muito frequente ocorrerem tais incidências.

Deste modo, entre as orientações encaminhadas, uma delas foi juntar turmas, devido a poucos professores estarem na escola. De todo modo, a decisão tomada nos perturbou um pouco porque as turmas juntas dão uma quantidade maior de alunos... e... enfim... Com este ajuste, retornamos à sala de aula. Concluímos com os alunos uma parte do assunto abordado, em seguida fui, para as turmas de 3ª totalidades que já me aguardavam.

Levamos os alunos para a biblioteca onde faríamos algo prático. Este algo prático se tratava da aula de prática coral que seria desenvolvido numa aula posterior, mas em razão do ocorrido na escola, resolvemos iniciar naquela noite com as turmas.

Ao entrar, arrumamos as cadeiras em forma circular com os alunos. Pegamos o teclado. Na ocasião, a secretária da escola pediu-nos, antes de começar as aulas, para aguardar um momento enquanto chamaria alguém para passar um pano no chão que estava molhado causado por uma goteira, de fato estava, que se formou no forro, devido à chuva que tinha caído no final da tarde.

Para esta aula antecipada em virtude do imprevisto, já havia previamente como objetivo principal realizar com a turma uma prática coral com a música Tamba-Tajá, do compositor paraense Waldemar Henrique, de modo que pudéssemos conhecer este artista, seu legado cultural para o Pará e Amazônia. Exploramos, também, as possibilidades vocais, rítmicas, corporal e de expressão dos alunos.

Diante de nós, lá estavam eles... Fiquemos em uma mesa circular que a colocamos no centro da sala. Sobre ela, minhas coisas e o teclado. Alguns alunos chegavam,

⁸ Disponível em: <https://portalamazonia.com/amazonia-az/letra-l/lenda-da-tamba-taja>. Acesso: 08 jul.2023.

atrasados. Cumprimentaram-me... Dei-lhes as boas-vindas... Em seguida, pedimos desculpas pelo ajuste que houve, em cima da hora, tomado pela coordenação. Isso, no entanto, não comprometeria nossa aula.

Depois de alguns instantes, todos já sentados, dissemos do tema da aula: prática coral, com a música de Waldemar Henrique. Perguntamos se conheciam este compositor. Alguns disseram que já tinham ouvido falar seu nome. Outro aluno lembrou de uma praça que leva seu nome e, um teatro também. Mas algo mais aprofundado e as músicas que compôs, não conheciam de fato.

Após a resposta do aluno, reiteremos de uma forma sucinta, que em nossa cidade existe de fato a praça. Está localizada, no Bairro do Comércio, no centro comercial, e o teatro, ambos levam seu nome, sendo este, localizado na Av. Presidente Vargas, também na área do centro da cidade.

Nossa conversa continuou a partir de então de uma forma bem descontraída sobre o compositor. Discorremos sobre algumas de suas obras, nascimento, a sua relação familiar, e a importância de seu trabalho para o cenário musical e cultural amazônico. Após isto, falamos sobre a lenda Tamba-Tajá, que inspirou Waldemar Henrique a compor a canção. Como falado anteriormente Tamba-Tajá é uma lenda indígena. Conta uma história de amor que nem a morte consegue separar. Aos alunos de forma sucinta esclarecemos que a história se passa numa aldeia da tribo macuxi e lá uma indígena se apaixona por um dos indígenas que passam a viver um grande amor juntos. Contudo ela sofrerá de uma paralisia das pernas que a impede de se locomover. Desta forma, ela é carregada nas costas por seu amado para todos os lugares. Um dia ela torna-se pesada sobre as costas de seu amor, quando a percebe o seu falecimento. Não aceitando sua morte, o indígena também escolhe morrer ao seu lado. Diz a lenda que o, local onde ambos morreram nasceu uma planta, que se chamou Tamba-Tajá.

Após estes esclarecimentos a turma fez um silêncio, impressionados com a história! Mas, a seguir sem aprofundar algum comentário, apenas perguntamos se entenderam a história, disseram que sim, e deram algum sorriso e olhares que pensamos quererem saber algo mais sobre a lenda, contudo prosseguimos.

Iniciemos com a turma a leitura do texto da música que em seu original traz três estrofes. Para os alunos poderem se apropriar da letra de forma rápida, e poder cantá-la, fizemos uma adaptação fazendo a leitura apenas de duas estrofes com os seguintes versos: *“Tamba-Tajá me faz feliz que meu amor me queira bem... que seu amor seja só meu de*

mais ninguém, que seja meu todinho meu de mais ninguém... Tamba-Tajá, me faz feliz. Assim o índio carregou sua macuxi. Para o roçado, para a guerra para a morte assim carregue nosso amor a boa sorte... Tamba-Tajá, Tamba-Tajá...

Em nosso planejamento, a temática da cultura indígena obtém sempre espaço para ser desenvolvido na disciplina arte. Com esta abordagem, os assuntos tratados iniciam dentro de um campo histórico ou literário, começando, por exemplo, pela cultura marajoara, em específico com seu artesanato, como as cerâmicas, a pintura corporal e grafismos indígenas de nossa região, suas danças, rituais, entre outros., a nossos alunos da EJAI, ao

saber que o conhecimento produzido em Arte está intimamente ligado ao desenvolvimento histórico das sociedades e que é parte integrante do patrimônio cultural poderá levar o aluno a perceber e se conscientizar do valor de sua própria cultura, da cultura de sua região, de seu país e do mundo (BRASIL, p. 138) .

Em música, oportunamente, é relevante trazer aos nossos alunos Waldemar Henrique, músico paraense que em muitas de suas canções traz abordagens folclóricas, populares e lendárias de nossa região amazônica. Há na canção Tamba-tajá diversas leituras a serem extraídas a nível musical, artístico, como também, multi e transdisciplinar. Sabemos que a região em que vivemos, imersa entre rios e florestas, esta Amazônia comporta ricas histórias, costumes, vivências, lendas. O que inclusive, grande parte desse ambiente amazônico faz parte das vidas de nossos alunos da EJAI.

Com o envolvimento deste tema no trabalho de educação musical, especificamente explorando as lendas e ou o folclore, temos em Villa Lobos (1887-1959), maestro e compositor brasileiro, um dos principais incentivadores desta abordagem no ensino de música, inclusive no que foi para o seu trabalho com o canto orfeônico⁹. Partindo desse pressuposto, para o maestro, além do desenvolvimento da parte prática, a parte teórica, segundo Mariz, (1989, p. 107) consistia entre outros trabalhar o “folclore

⁹ SALLES, Vicente. Canto orfeônico no Pará. Revista do Programa de Pós-Graduação em Música Brasília, ano 1.n.1.jul.2007.Disponível em: <https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&assdt=0%2C5&q=canto+orfeonico+vicente+salles&oq=>. Acesso: 22 jul.2023.

Segundo Salles (2007, p. 57) “Canto orfeônico é canto coral “a capella” – não acompanhado por instrumentos –, em geral praticado com fins didáticos e cívicos. A palavra “orfeão” tem bonita etimologia, pois deriva do grego *orphikós*, de *Orpheús*, Orfeu, cantor e músico maravilhoso”. Salles investiga e comprova as primeiras prática do canto orfeônico no Pará com o trabalho pioneiro do compositor e pianista Clemente Ferreira Júnior, em 1898 e a seguir, mais tarde havendo sua continuidade e implantação pela professora Margarida Schivazappa a partir de 1937, após receber formação no Rio de Janeiro ministrada por Heitor Villa-Lobos A completude desta obra encontra-se em um dos trabalhos de Vicente Salles intitulado “Canto Orfeônico no Pará” onde relata esses preciosos momentos da educação musical, com o canto orfeônico especificamente, em nosso Estado.

musical brasileiro (esse folclore que Villa-Lobos julgava dever constituir a base do ensino do canto orfeônico”. Para Penna, apresenta-nos o papel do folclore nos métodos de educação musical de Kodály e Orff, com o canto. É dela a citação, a seguir.

Sim, o folclore apresenta uma forma adequada para o trabalho de musicalização, pela forma como nele se estrutura a linguagem musical, e por ligar a outros níveis de expressão – músicas que se ligam a danças, festas, ao trabalho etc. (PENNA 1990, p. 64).

Voltemos então com a leitura do texto Tamba-Tajá. Após iniciarmos a leitura dos textos transcorrem as repetições de suas letras, de forma a permitir aos alunos decorar e fixar momentos expressos nos versos. Não há neste momento uma leitura especificamente musical, colocando-se nas palavras dos textos uma leitura com o ritmo da melodia, algo inclusive defendido na pedagogia Dalcrozeana na qual estabelece essa relação, nos preocupamos em apenas com a fixação da letra do texto.

O critério de memorização pedagogicamente gera críticas e, na verdade, também nos incomoda... e, para que haja talvez um equilíbrio do aprendizado ou para facilitar até mesmo esse processo de fixação textual, intervirmos com a seguinte dinâmica: fazemos repentinamente uma pausa na leitura que está ocorrendo, e pedimos para os alunos se observarem, já que estamos sentados em círculo. Em seguida orientamos trocaram de lugar com quem está usando algum tipo de roupa com a cor laranja... ou quem está usando sandálias... ou com aquele que está usando roupa com botões etc. Neste momento, enquanto fazem esse movimento de troca de lugares, tocamos no teclado acordes da música Tamba-Tajá para acompanhar esses deslocamentos... É uma ocasião em que pensamos promover nos alunos não somente o lúdico, mas de despertar a atenção deles, principalmente de alguns, que apresentam um certo cansaço ou sono devido o dia pesado de trabalho. Esta forma metodológica, que apreciamos muito, esse jogo interacional, podemos dizer assim, estimula e promove a socialização do grupo. Segundo Mathias (1986, p. 88), é um percurso que auxilia “a todos os participantes do coral a integrarem-se socialmente, não apenas nos aspectos sonoros, mas principalmente no relacionamento interpessoal”. E ainda assim, neste aspecto me vem à reflexão de Freire (2021) que se dilui neste jogo interacional a partir do momento que a curiosidade ingênua dos alunos consegue chegar a de curiosidade epistemológica, visto que, musicalmente as ações são construídas, sem que percebam diretamente, o que os faz, de todo modo, promoverem-se no conhecimento. Por outro lado, é um momento que nos faz reportar às nossas experiências, na época da graduação com práticas que envolviam o lúdico, e a música.

Ocasões essas, de reflexões denominadas daquela do “desprendimento do cordão”, termo aqui em nossa pesquisa já explicitado, mas que é também atribuído em Josso (2010), como experiências formadoras.

Prosseguíamos na leitura do texto. As dinâmicas seguem com a leitura de um dos versos e, em seguida, propomos um andar pelos espaços da sala. Acompanhamos os movimentos deles pela sala, tocando acordes da música Tamba-Tajá... paramos de tocar. Pedimos que voltem a seus lugares. Voltamos a ler o verso pela metade e peçamos que falem de memória a parte que falta.

Dando outra sequência, agora todos sentados em círculo e, nós posicionado quase ao centro, peço que imitem os meus gestos. São movimentos corporais como o levantar do braço esquerdo e ou direito, tocar no cabelo, no nariz, na orelha etc. O exercício desses gestos provoca risos nos alunos...

Diante de todos, passados alguns momentos, retornamos ao teclado. Iniciamos um simples aquecimento de vozes. Orientamos aos alunos ouvirem a melodia que toco. É uma pequena escala da nota dó até sol que toco de forma ascendente e descendente. Pergunto à turma após ouvir a sequência de notas tentar fazermos essa pequena melodia da nota dó até o sol em boca *chiusa*, de forma ascendente e descendente. Explicamos a eles a origem do termo *chiusa*. A sonoridade tem um som semelhante ao dizer de boca fechada a palavra “HUM”. Na ocasião, fazemos comparação com a expressão *Humhum*, que dizemos quando nos acontece algo que nos surpreende ou não gostamos, até citamos um exemplo dito muito por nós: “*mas tu em mano! Humhum*” ...Vimos que riram, acharam engraçado fazermos a sonoridade. Pedimos, então, para fazerem e cada um faz ao do seu modo. Ao fazerem riam um para o outro, mas instiguemos que continuassem. Ao pararem, explicamos que o efeito sonoro da *boca chiusa* é muito semelhante ao som que acabamos de fazer... e olhando para eles, fizemos uma pequena pausa e disse em seguida: é engraçado esse som, né? e eles: é... e acharam graça...

Vamos até ao teclado para ensinar a entoarem uma pequena melodia, que na verdade se trata de um vocalize, e que detalhamos seu processo mais adiante. Articulava-se com os alunos uma sonoridade em *boca chiusa*. Explicamos, que apesar, da boca fechada podemos fazer som articulando a abertura da garganta. Entre algumas repetições feitas, com a boca fechada, alguns alunos conseguiam articular à sua maneira, e os demais já acompanhavam. Houve um momento em que parávamos para perguntar-lhes se estes

sons estavam subindo ou descendo. Enfatizávamos ao explicar a subida e descida da melodia usando o gesto da mão subindo e descendo junto com a entoação.

Quando realizo tal exercício, vejo que ele foge dos padrões rígidos da técnica tradicional que realizávamos quando regia coral, antes de nos tornarmos professor da disciplina arte. Contudo, a atenção que procurávamos dar, naquele momento do vocalize com os alunos era de fazer algo que não fosse demasiado cansativo ou repetitivo... pensamos que para eles perceberem o movimento sonoro ascendente e descendente, sentirem o aparelho vocal se movimentar nas articulações propostas, e tentar alcançar as notas de forma sem forçar a voz e, ouvir o outro, fazendo um som de um trabalho conjunto, e, claro!, acreditamos, que acontecendo isso de forma lúdica descontraída eram estes os nossos objetivos. Pensamos, às vezes, na realização destas práticas, de trazer aos alunos, que nesta hora mostram o lado cantor, de algo que não seja imposto, fatigante... E tomando consciência disto e outras questões, Zander (2008, p.154) nos orienta para “organizar um plano de trabalho com muito tato que leve os cantores, já cansados de outra tarefa, a esquecer a fadiga, o que se consegue dando-lhes novos estímulos”.

Continuamos no teclado com a atividade do exercício vocal. Começamos com a nota dó e vou até nota sol, subia e descia. Em seguida aumentava meio tom e repetíamos o processo. Achávamos conveniente, neste exercício vocal, até a tonalidade Fá maior, no entanto, quebrando esse trajeto para chamar atenção para sentirem a ressonância no rosto ou na cabeça e pedimos que toquem sua garganta ou a caixa craniana para sentirem a vibração do som que estavam realizando com a voz.

O exercício não dura muito tempo. Além do som feito em *boca chiusa*, trocamos a sonoridade para a vogal ô e depois com a sílaba *mê*, com essas, sigamos uma escala de subida e descida até a tonalidade Mi maior, não exploramos até Fá maior como fizemos anteriormente. Este é um dos exercícios de vocalize que normalmente utilizamos em nossas práticas corais, que inspirado, em Chan (2001), pesquisadora musical que se baseia nos estudos da Dra. Mara Behlau, orienta o uso de vogais e sílabas que movimentem, em nosso aparelho vocal, a zona de articulação.com a combinação de consoantes como: M, N, P, junto com as vogais: É, Ê, I, Ó, Ô entre outras.

Após os vocalizes, a parte melódica e rítmica da música foi desenvolvida. O modo de como realizamos esta etapa, exigiu da memória auditiva dos alunos. Começamos, portanto, tocando no teclado a melodia três vezes para que apenas escutem o som. O trecho escolhido foi: *Tamba-Tajá me faz feliz*. Neste trecho inicial, assim como fizemos

com as outras partes da peça, sugerimos depois de algum momento, que cantássemos juntos a melodia com seu ritmo. E assim fizemos, a primeira, segunda e terceira vez, em sequência para que auditivamente pudessem fixá-la pois, segundo Orff,

o ensino e a execução de canções e peças se dão basicamente por audição, sem partitura, práticas que, contribuindo para o desenvolvimento da memória e da sensibilidade musical, são mantidas em todas as etapas mesmo quando já se dominam a leitura e a escrita musicais” (Santos, 1994, p.71, *apud*. Penna, 2012, p. 224).

Feito isto, convidamos o grupo a bater uma sequência de palmas. Essas palmas, quando começamos a desenvolvê-las, a princípio, era uma ideia que nos veio na hora para adicioná-las à composição, com o fim de adaptá-las ao nosso público com algo percussivo. A desconstrução usou o corpo como suporte percussivo. Os movimentos se deram com palmas na mão e, em seguida, palmas na coxa. Teoricamente as figuras rítmicas executadas pensadas num tempo binário, eram com a seguinte sequência: *1 semínima, 1 semínima, 2 colcheias, e 1 semínima*. As figuras foram tocadas em uma sequência nas mãos e outra nas coxas.

No momento das execuções usando o corpo, se começou primeiramente com as palmas, em seguida, eles repetiam. Depois nós percutíamos sobre as coxas e logo elas eram reproduzidas pelos alunos. Deste modo, fomos para o teclado a fim de acompanhar as palmas do grupo. Tocamos acordes no mesmo ritmo das palmas. Nas palmas da mão, tocávamos acordes *de lá bemol maior* e quando as palmas percutiam nas coxas, eram feitos acordes *si bemol diminuto*. Com esta combinação sonora associada aos movimentos de palmas, nesta ocasião, a metodologia desenvolvida busca parâmetros musicais inspirados em Dalcroze, que, segundo Fonterrada (2008, p.135), “as estruturas musicais vão sendo abordadas nas próprias atividades, de modo que, dirigidas pela escuta, as pessoas expressem o que ouvem por meio de movimentos”.

Após este momento, os alunos conseguiam executar as sequências combinadas... e então, nos ocorreu outra ideia: sugerimos à turma colocarmos as sequências de palmas na introdução da música. Orientamos que as palmas da mão, e das coxas, começariam a música apenas na introdução acompanhadas com os acordes que foram orientados a fazerem. Em seguida, após a introdução, a parte cantada com a letra se desenvolveria sem as palmas, apenas com o canto e acompanhamento do teclado. E assim, prosseguimos desde o início até a uma certa parte que o tempo nos permitiu desenvolver, pois o tempo de aula estava finalizando.

Ao finalizar, observamos que os alunos tinham se saídos bem... O entusiasmo entre alguns era perceptível no fim de nossas aulas. Contudo no geral, fazemos um parecer positivo do que realizamos em sala de aula. Principalmente conseguir perceber partes de alunos mostrarem de forma significativa suas musicalidades, até então, desconhecidas pelo grupo e por nós.

A musicalidade do aluno sempre está presente, e precisa ser aproveitada: para isso, se destaca o trabalho do professor no desenvolvimento da linguagem musical do jovem e do adulto que chegam à escola, muitas vezes manifestando timidez e vergonha para se expor ao cantar diante dos outros” (Brasil, p. 160-161).

3 UMA PESQUISA NUNCA TERMINA... ALGUNS RESULTADOS PARCIAIS

Os resultados, foram as experiências vividas, que demonstraram, contudo, atingirem o que previu nossos objetivos. É gratificante nós podermos contar nossa história com as experiências vividas com a EJA com o ensino de música. Acreditamos que o exercício de narrar tem potencializado as condições de reflexão pedagógica, ou seja, ao contar nossas histórias, as experiências vividas com nossos alunos no ensino de música, repensando nossos procedimentos teóricos e metodológicos.

Deste modo com o percurso empreendido até aqui foi possível fazer uma autocrítica. Segundo Passeggi (2021), “a ação de narrar e de refletir sobre as experiências vividas, ou em devir, permite dar sentidos ao que aconteceu, ao que está acontecendo, ao que pode mudar ou permanecer inalterável, mas também ao que poderia ter acontecido e por quais razões”, mas é, também, de acordo com Freire (2021, p. 40,), perceber que “quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de por que estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica”.

Quando revisitamos ou refletimos, o nosso decurso, o nosso ensino especificamente, ocorre uma renovação... se instaura, nesta ocasião, um aprender que se move, ou seja, somos imbuídos a ler, a buscar, mais sobre a educação musical; refazemos aulas que me possibilitem ouvir mais os alunos; pensamos envolver mais a escola, coordenação e demais professores nas iniciativas que tivemos com a linguagem da música e demais disciplinas.

Outro aspecto desses resultados foi poder socializar este trabalho na escola. Os temas das nossas narrativas fizeram uma proximidade maior aos demais professores de

nosso trabalho e, sobretudo, está sendo possível, no meio acadêmico, o compartilhamento da pesquisa. Outro ponto é poder desenvolver a organização do produto, desta pesquisa que se trata em apresentar um vídeo de curta duração mostrando um recorte de nosso cotidiano na escola. Este vídeo, foi elaborado, por meio do celular, e foi encaminhado a um processo de edição, com um trabalho a parte profissional. A proposta é fazer a sua mostra na escola e publicar no meio acadêmico e em eventos de formação institucional.

4 “COMO ME TORNEI O QUE SOU”?

O objetivo maior de uma educação musical numa sociedade deve ser menos o desenvolvimento de uma elite de músicos talentosos e mais o desenvolvimento da competência musical latente nas pessoas. A linguagem musical tem um potencial transformador enorme, pois é um conhecimento que valoriza o que há de mais humano nas pessoas: a emoção, o transcendental e a paixão.

Carlos Eduardo de Souza Campos Granja¹⁰

Como me tornei o que sou? Podemos entender a pergunta como algo provocador para qualquer ser humano. Todos nós, de algum modo, no decorrer de nossas vidas, já formulamos essa pergunta.

A questão nos obriga a difícil tarefa de exercer o ato de voltar o olhar sobre nós mesmos. Podemos encontrar algumas respostas. Mas talvez seja necessário recorrer às ações que nos ocorrem não só agora, no presente, como também associá-las às experiências do passado. Contudo, sejam elas boas ou más, as respostas dadas, se é que existem, podem não ser satisfatórias. Voltemos, nesta ocasião, às reflexões com fatos ocorridos em uma das etapas desta pesquisa, a que denominamos de etapa 2 e que, por fim, se estenderia até o término desta nossa pesquisa.

Retornemos, então, à pergunta. Como me tornei o que sou? E melhor dizendo, como me tornei o que sou na música? Como me torno professor de música em sala de aula? Primeiramente, ao fazermos uma retomada de nossos percursos narrados nesta pesquisa, observamos que das experiências vividas emerge um eu de nós, ou um professor de música, que pode se enquadrar no que nos aponta Passeggi:

O primeiro é o de que a ação de narrar e de refletir sobre as experiências vividas, ou em devir, permite dar sentidos ao que aconteceu, ao que está acontecendo, ao que pode mudar ou permanecer inalterável, mas também ao que poderia ter acontecido e por quais razões. Todas essas opções de temporalidade devem ser consideradas como possibilidades abertas, o que

¹⁰ GRANJA, 2006, p. 106.

revela ao mesmo tempo a complexidade da narração e seu poder de auto(trans)formação. O segundo pressuposto é o de que nesse ato de linguagem, a pessoa que narra reconstitui uma versão de si ao repensar suas relações com o outro e com o mundo da vida (Passeggi, 2021, p. 2).

A partir dos pressupostos apresentados pela pesquisadora, a reflexão é um dos atos que neste trabalho, parece-nos ter facultado suprir no campo de nossa docência e espaço escolar, a compreensão de nossa postura como professor de música. Diante das muitas faces de nossos Van Goghs, e dos muito eus refletidos nos espelhos de Fernando Pessoa, os quais se fizeram presentes em nossas escritas, sobressai em nós um saber que em nossa pesquisa buscou

a compreensão da historicidade do sujeito e de suas aprendizagens, o percurso de formação e, sobretudo, de emancipação, promovida pela reflexividade autobiográfica que, superando a curiosidade ingênua, cede lugar a curiosidade epistemológica e a constituição da consciência crítica (Passeggi; Souza, 2016 p. 15).

Se é verdade que somos muitos, como em Van Gogh, ou os muitos eus de Fernando Pessoa, talvez não seja descabido dizer que sejamos muitos professores de música no nosso ensinar. Neste sentido, podemos ser aquele professor, que quer muito usar de suas experiências musicais para com seus alunos, mesmo sabendo que não são as suas experiências as melhores, ou que elas não sejam as mesmas preferências de seus discentes. Podemos ter, às vezes, atitudes de ser conteudista, parciais no conhecimento de algum assunto a ministrar. Contudo há alguns outros, desses Van Goghs ou eus de Fernando Pessoa, que se sobressaem promovendo discussões, entre os alunos sobre a temática musical e a compreensão de sua linguagem... Somos o professor que planeja sua aula para uma determinada turma num determinado dia, com determinado assunto e, na hora, não era nada daquilo que se planejou, a situação com que se depara é outra. E aí o planejamento prévio é deixado de lado. Somos, às vezes, o professor que olha para os alunos quando anda pela sala, ou o que explica determinado assunto sentado sobre a mesa, ou, ainda, aquele que procura não despertar enfretamentos. Somos o professor que administra indisciplinas corriqueiras. Mas somos, sim, aquele que escolhe o melhor momento para conversar com a turma. Somos o que fala, somos, também, aquele que procura ouvir. Aquele que ouve, e, entre essas facetas, é aquele que também quer cantar para os alunos, com os alunos, quando necessário, mesmo que seja apenas um verso de um trecho musical. Somos o professor que desenvolve o olhar dos alunos a reparar as cores, formas e sonoridades de nossa paisagem sonora... Procuramos ser aquele docente que traz da sua experiência musical o Van Gogh, ou um compositor adormecido que, às

vezes, desperta para os alunos, estimulando neles experiências para a arte, para que componham pequenos trechos musicais... Somos aquele que também toca o som do teclado e ou flauta para se expressar nesta linguagem etérea, universal e sensitiva. Somos quem, na prática, procuramos estimulamos no corpo, na alma, o desenvolvimento dessa forma de expressão.

Para os alunos da EJAI, alguns eus presentes em nós, facetas, talvez, de Van Gogh ou de Fernando Pessoa, se assumem num professor que se compreende, dentro de um espaço amazônico, inserido em um meio urbano, de periferia, local simples de onde advêm nossos alunos, cuja origem, em grande parte, é ribeirinha ou do campo, ou, ainda, de moradores que vivem em nosso bairro, tudo isso forma um público composto por homens e mulheres, jovens e idosos, que ainda trabalham para se manter na sociedade de que fazem parte. Um público, como se vê, diversificado, diferenciado, com suas peculiaridades, suas vivências, suas dores, seus conhecimentos, seus sabores. Ser um professor nesse contexto é ter a possibilidade de se sentir também presente, ao lado deles, com eles, por eles e também como eles.

Em música, talvez assumamos com eles, da EJAI, quando primeiramente os cumprimento e pergunto sobre o dia que tiveram, sobre a música que ouviram. E, após isto, tento extrair de seus comentários algum elemento que possa servir como ponto de partida para as nossas práticas de coral, ou, em outros momentos, quando falamos ou apresentamos um artista, uma escola estética, um compositor conhecido, ou algum instrumento musical que apreciam. Estas peculiaridades ajudam a compor, a ser quem nós somos em nossas aulas com a música. Somos múltiplos. Somos variados. Somos mutantes. Dentre tantas facetas evidenciadas, quer nos autorretratos de Van Gogh, ou daqueles eus contidos nos espelhos de Pessoa, acredito que alguns deles atuam em nossa pessoa, cada um, certamente, a seu modo.

Ser “cada um a seu modo” é reconhecer as diferenças, as nuances. Mas, ao mesmo tempo, reconhecer o que nos irmana, nos iguala, nos nivela. Procuramos evidenciar isso na nossa prática docente. Acreditamos no inter-relacionamento, nas intertextualidades, na interdisciplinaridade. Não somos seres estanques. Tudo se liga e se conecta com tudo. Música, pela sua própria característica, transita por todas as áreas da arte e do conhecimento científico. Queremos dizer que procuramos exercer uma prática musical que se abra à outras vertentes, à outras modalidades, às demais linguagens e saberes. Que, através da música, possamos abrigar, interligar, trazendo novas formas, cores,

performances, imagens. Que a palavra seja nossa aliada. Que a dança se incorpore aos nossos movimentos. Que a liberdade seja nossa estrela guia. Que, vencendo nossos medos, nossas limitações, nossas incertezas, possamos alcançar novos patamares.

Com isso, tentamos constituir novas posturas. Pensamos estar agindo em consonância com nossas Leis de educação¹¹. Somos professores de arte. Modalidade: música. Deparamo-nos, na nossa realidade cotidiana com um problema. Não há professores que atuem com as demais linguagens artísticas: as artes visuais, a dança e o teatro. Forçamo-nos, como professores de arte, a uma polivalência, para a qual não temos formação específica. É um desafio que enfrentamos.

Face ao exposto, como nos tornamos professor de música na polivalência? Seria possível? Coerente? Pensamos que determinados contextos feitos de uma maneira institucionalmente frágil implicam no desenvolvimento de nossa profissão, mas se quisermos traspor essas barreiras, podemos criar critérios. Com esta reflexão, queremos dizer que podemos assumir, a partir disto, uma postura de criteriosa dosagem. É necessário que tenhamos apoio, acompanhamento. Que venham novas formações para darmos conta de tudo.

Foge ao escopo deste trabalho propor ou questionar políticas públicas. Só as abordamos aqui, porque elas se inserem na nossa prática cotidiana. Sabemos da legitimidade da Lei 11.769 de 2008, que orienta, de forma inclusive parcial, a música na Educação Básica, o que fragiliza uma efetiva implementação. De todo modo, pensamos que estas abordagens se abrem ou poderiam se abrir, neste momento, a uma rica discussão sobre as questões estruturais que perfazem nossas Leis educacionais e nossas representações institucionais que pensam a música na educação, mas gostaria, que se mantivessem para um debate futuro num território cujo contexto poderíamos melhor nos debruçar. Conforme explica Penna (2012, p. 142), “a realização efetiva das possibilidades

¹¹**Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 1996- LDB:** §2º O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

Diretriz Curricular Nacional, 2013- DCN: § 2º O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. § 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.

Base Nacional Comum Curricular, 2017-BNCC:

Parâmetros curriculares nacionais em arte, 1997- PCN: Entre os objetivos gerais da arte está: No transcorrer do ensino fundamental, o aluno poderá desenvolver sua competência estética e artística nas diversas modalidades da área de Arte (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro),

que se abrem para a música na escola depende de inúmeros fatores, inclusive do modo como atuamos concretamente nos múltiplos espaços possíveis”.

Como me tornei no que sou? Esta é uma questão que permanece em aberto. A cada dia, nós nos modificamos, refletimos e crescemos. Pensamos que, em parte, o percurso mostrado possa ter dado algumas respostas. Respostas, talvez, não de todo satisfatórias.

Como me tornei o que sou? Além de nos descobrir, às muitas faces... nos vemos, ao mesmo tempo, segundo Freire (2018, p.101-2) diante de “seres inacabados, inconclusos... Contudo, com a consciência na busca de ser mais”, em permanente construção e reconstrução, formação e reformulação.

1 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aprendendo a Jogar

Vivendo e aprendendo a jogar
 Vivendo e aprendendo a jogar
 Nem sempre ganhando
 Nem sempre perdendo
 Mas aprendendo a jogar
 Guilherme Arantes.¹²

Viver é um eterno aprendizado. *Vivendo e aprendendo a jogar*, no contínuo jogo da vida, como preconizam os versos da canção. Aprender e ensinar são tarefas para a vida inteira. Nunca estamos prontos. Nunca estamos acabados. Construímos-nos e, naturalmente, nos reconstruímos continua e incessantemente. Neste trabalho, tivemos oportunidade de, narrando nossas experiências em sala de aula (e, às vezes, fora dela), refletir sobre a nossa trajetória docente. Trabalhando com um público específico, o EJA, sabemos que os desafios se tornam mais urgentes, mais prementes, por vezes, mais difíceis. Este alunado que volta aos estudos depois de uma certa idade, é uma clientela especial. Não se recupera tempos perdido. O tempo não retrocede. Mesmo assim, sempre é tempo para novos aprendizados. Além dos afazeres estudantis, os alunos do EJA têm, como cidadãos, como chefes de família, dar conta, após o trabalho, após as lidas domésticas, no caso das mulheres, de atividades relativas à sua formação e informação. Se a escola não propiciar um ensino e aprendizado especial, não temos como segurar esses alunos na escola. Muitos foram os desafios nesse tempo de convivência, tempo de estarmos juntos, de aprendermos juntos novas possibilidades de expressão.

Trabalhar com Arte é um privilégio. Trabalhar com Música também é. Com certeza, é, ao mesmo tempo, um desafio, um prazer, um chamamento. Temos que nos municiar de estratégias que tornem as nossas aulas prazerosas, envolventes, interessantes. Toda formação, toda informação, têm que levar em conta o contexto, o *locus* em que é produzida. Assim, descrevemos, ainda que *em passant*, o bairro, a escola e os alunos, sujeitos dessa pesquisa. Paralelamente, procurei descrever reflexivamente as minhas atividades docentes, inserindo-as nesse contexto.

Passamos, a seguir, a especificar as atividades desenvolvidas, levando em consideração o tempo limitado que tínhamos para desenvolvê-las. Outro desafio que se me apresentou foi o de me biografar. Nossa história de vida individual se mescla com a história coletiva.

¹² *Aprendendo a jogar*. Composição de Guilherme Arantes, gravada, em 1980, por Elis Regina, no décimo segundo Long Play da artista.

Somos seres sociais. Não vivemos isolados. O outro, especularmente, sempre nos define, nos forma, nos conforma. É através do outro que criamos a nossa individualidade, a nossa identidade. Quando falamos de nós mesmos, ficamos, por vezes, atônitos. Nunca tínhamos pensado em nós mesmos dessa maneira. A imaginação entra em cena. A forma de narrar nos seduz. A arte, a poesia, a realidade, e o surreal se dão as mãos. Somos a somatória disso tudo. Entre incertezas, questionamentos, reflexões, possibilidades e perplexidades, vamos seguindo sempre. Quando relemos o que já produzimos sempre nos invadem motivações para mexermos no texto. Por que não mencionei isso ou aquilo?... Por que narrei desta maneira?... Tudo parte da nossa postura invariavelmente insegura frente à realidade.

O presente, resposta atual do que somos ou do que fomos no passado, ainda é um terreno a ser descoberto, trabalhado, vencido. Quem é professor, é professor em tempo integral. Até quando dorme, até quando exerce outras atividades aparentemente fora do contexto educacional. Temos sempre em mente a nossa tarefa docente. Tudo é pretexto para que transformemos o observável, o vivido, o imaginado em atividades práticas para o exercício do magistério. Ser professor implica envolvimento. Não basta apenas a vocação. Descobrimo-nos atentos e receptivos. Tornamo-nos mais observadores, mais criteriosos, por vezes, mais exigentes. Temos que, permanentemente, acalantar o nosso lado tolerante, acolhedor. Cultivar a leveza, a elegância. Somos paradigmas para os nossos alunos. É bem verdade que precisamos de reconhecimento, de condições materiais melhores para o exercício do nosso fazer docente. Mas este é, também, um assunto de que não tratamos neste trabalho.

Temos consciência de que as inquietações aqui apresentadas, bem como as reflexões que permearam esse texto, e, mais ainda, a oportunidade de ler reflexões que nos nortearam nesta caminhada, vão nos acompanhar pela vida afora. “Mestre não é aquele que ensina, mas aquele que, de repente, aprende”, já dizia sabiamente Guimarães Rosa.

Temos consciência, ainda, do muito que temos para aprender. Aprendo todos os dias com todos e com tudo. Cada ser humano que cruza o nosso caminho traz suas experiências, suas vivências, seus modos diferenciados de pensar. Aprender a respeitar o outro na sua totalidade é um árduo aprendizado. Temos arraigadas as nossas verdades, as nossas convicções e, às vezes até mais frequentemente do que desejamos, deixamos de ouvir o outro como ele merece.

REFERÊNCIAS

ABREU, Delmary Vasconcelos de. Um ensaio sobre a musicobiografização como uma vertente para a pesquisa (auto)biográfica em educação musical. **Revista da Abem**, v. 30, n. 2, e 30202, 2022.

ARENDT, Hannah. **A vida do espírito**. 11^a ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.

BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. Trad. Antônio de Pádua Danesi. Revisão: Alain Marcel Mouzat; Mário Laranjeira. 4^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

BRASIL, Ministério da educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, [20--]. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/Images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 28 ago.2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação. **Diário Oficial da União** : seção 1, Brasília(DF), ano134, n.248,p.27833, 23 dez.1996. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=23/12/1996&totalArquivos=289>. Acesso em: 4 set.2023.

BRASIL. **Lei nº11.769 de 18 de agosto de 2008**. Altera a Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica .Brasília, DF :Presidência da República , 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm. Acesso em: 4 set.2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação Geral de Educação de Jovens e Adultos. **Proposta Curricular para o 2º segmento da Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, [20--?]. v.3.p.160-161. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/par/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/13534-material-da-proposta-curricular-do-2o-segmento>. Acesso: 15 jul.2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, 2013. Disponível em: <https://bibcentral.ufpa.br/pergamum/biblioteca/index.php?codAcervo=224082>. Acesso: 26 jul.2023.

BRASIL. Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte**. Brasília: MEC/SEF,1997.

CHAN, Thelma; CRUZ, Thelmo. **Divertimento de corpo e voz**: exercícios musicais para crianças. São Paulo. Via cultura, 2001.

CHENG, Stephen Chun-Tao. **O Tao da voz: uma abordagem das técnicas do canto e da voz falada combinando as tradições oriental e ocidental**. Rio de Janeiro: Rocco,1999.

FONTEERRADA, Maria Trench de Oliveira. **De tramas e fios**: um ensaio sobre música e educação. 2 ed. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 50ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 69 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 65ª ed. São Paulo: Paz & Terra, 2018.

GRANJA, Carlos Eduardo de Souza Campos. **Musicalizando a escola**: música, conhecimento e educação. São Paulo: Escrituras, 2006.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. Tradução Maria dos anjos Caseiro; Manuel Figueiredo Ferreira. [s.l]: Porto, 1989. Disponível em : https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4955745/mod_resource/content/1/Huberman-m-o-ciclo-de-vida-profissional-.pdf. Acesso em: 28 ago.2023.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre, v. 30, n.63, p.413-438, set/dez. 2007. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84806302>. Acesso: 03 de mar.2023.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. *In*: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 59-79.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v.9, n.2, p.4-27, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://sgmd.nute.ufsc.br/content/especializacao-cultura-digital/educacaoinfantil/medias/files/experiencia.pdf>. Acesso: 8 mar.2023.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Cultura amazônica**: uma poética do imaginário. 5ª ed. Manaus: Valer, 2015. (Coleção Memórias da Amazônia).

MARIZ, Vasco. **Heitor Villa-Lobos**. 11.ed. Belo Horizonte: Itatiaia Limitada, 1989. (Coleção Reconquista do Brasil, 2ª série, v.167).

MATOS, Olgaria. A narrativa: metáfora e liberdade. **História Oral**. Brasília, n.4, p.9-24, 2001. Disponível em: <https://revista.historiaoral.org.br/index.php/rho/article/view/32>. Acesso em: 8 mar.2023.

NELSON, Mathias. **Coral**: um canto apaixonante. Brasília: MusiMed, 1986.

NÓVOA, António. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus. *In*: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (org). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFN; São Paulo: Paulus, 2010.p.157-187.

NÓVOA, António. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. Palestra. São Paulo: SINPRO-SP, 2007.

NÓVOA, António; FINGER, Mathias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Reflexividade narrativa e poder auto(trans) formador. **Práxis Educacional**. Bahia, v.17, n.44, p. 1-21, jan./mar. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i44.8018>. Acesso: 19 jan.2023

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu de Clementino. O movimento (auto) biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. **Investigación Cualitativa**, v.2, n.1, p. 6-26.2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Maria-Passeggi-2/publication/342824263_ENFOQUES_NARRATIVOS_EN_LA_INVESTIGACION_EDUCATIVA_BRASILENA/links/61def0d43a192d2c8af70e56/ENFOQUES-NARRATIVOS-EN-LA-INVESTIGACION-EDUCATIVA-BRASILENA.pdf. Acesso em: 4 set.2023.

PAREJO, Enny. Um pioneiro da educação musical. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (org.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: IBPEX, 2011. p.89-123.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. 2ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2012.

PENNA, Maura. **Reavaliações e Buscas em Musicalização**. São Paulo: Loyola, 1990.
SBRANA, Roberta Aline. **Análise retórica da narrativa memorialística de Paschoal Lemme**. Dissertação de Mestrado. USP, Ribeirão Preto, 2015. Disponível em https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59140/tde-12062015-110906/publico/Roberta_corrigida.pdf. Acesso: 05.08.2023.

SCHAFER, R. Murray. **O ouvido pensante**. Tradução. Marisa T. de O. F.; Magda R. G. da S.; Maria L. P. 2ª ed. São Paulo: Unesp, 2011.

SERÓDIO, Liana Arrais. “Metodologias narrativas de pesquisa em educação: possibilidades outras a partir de aportes bakhtinianos”. In: ABRAHÃO, M.H. Menna Barreto; CUNHA, J.L. da; BÔAS, L. Villas. **Pesquisa (auto)biográfica: diálogos epistêmico-metodológicos**. Curitiba: CRV, 2018. p.257-270.

SWANWICK, Keith. **Música, mente e educação**. Tradução. Marcell Silvia Steuernagel. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; PÁDUA, Karla Cunha. “Despertar o vivido e a sua intensidade imaginativa”: o trabalho com narrativas em pesquisa. In: ABRAHÃO, M.H. Menna Barreto; CUNHA, J.L. da; BÔAS, L. Villas. **Pesquisa (auto)biográfica: diálogos epistêmico-metodológicos**. Curitiba: CRV, 2018.p.257-270.

ZANDER, Oscar. **Regência coral**. 6 ed. Porto alegre: Movimento, 2008.

APÊNDICE

Termo de autorização para utilização de Imagem som e identificação do nome para fins de pesquisa

Eu,

_____ Autorizo por livre vontade a utilização de minha imagem, som e identificação de meu nome na pesquisa intitulada ENSINO DE MÚSICA NA EJA: PERCURSOS ARTÍSTICOS E MEMORIALISTAS, sob responsabilidade do Professor: Clécio Nery Silva, Mestrando do Programa de Pós-graduação Profissional em Artes- PROFARTES- da Universidade Federal do Pará.

Minha imagem, som e identificação de nome podem ser utilizados apenas para análise do pesquisador com finalidades acadêmicas. Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha imagem, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e a pesquisa explicitada acima. Tenho a ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e sons de voz são de responsabilidade do pesquisador. O benefício relacionado à sua participação será de aumentar o conhecimento científico para a área da Educação Musical e Artes, como também, de melhorar a minha prática de ensino com o público da Educação de jovens Adultos e Idosos-EJAI, da escola Gabriel Lage da Silva.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem; som de voz e identificação de meu nome.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável pela pesquisa e a outra com o(a) participante.

Assinatura do (a) participante

Assinatura do pesquisador

Contato (91)992087694. Email: clecioneritenor@gmail.com

Belém/PA, _____ de _____ 2023

Produto da pesquisa para mostra:

https://photos.onedrive.com/share/FB325E3238E634B9!58275?cid=FB325E3238E634B9&resId=FB325E3238E634B9!58275&authkey=!AAIPHxwT_hQ4t74&ithint=video&e=OCbR0S

<https://drive.google.com/file/d/1OO1YJUd7ENQTnZu2RPuuMh31eumvuWd4/view?usp=sharing>