

## Canção e currículos: análises e perspectivas de interação

*Lucía Casal de la Fuente*  
Universidade de Santiago de Compostela  
*luciadafonte@gmail.com*

*Leonardo Stefano Masquio*  
Colégio Pedro II – Campus Realengo II  
*leo.masquio@gmail.com*

*Eduardo Prestes Massena*  
Colégio Pedro II – Campus Realengo II  
*eduprestesm@gmail.com*

### Simpósio

**Resumo do simpósio:** O foco do presente simpósio é a canção em interação com currículos de educação musical. Os autores participantes apresentam três perspectivas diferentes de análise tanto de documentos escritos, como das práticas docentes e discentes, que tomam a canção como objeto principal de suas ações. O primeiro trabalho é um recorte de pesquisa concluída sobre a presença da canção, do canto e da educação vocal no currículo oficial da Comunidade da Galícia, na Espanha, adotado a partir de 2009, em comparação com o currículo anterior, datado de 1992. Essa análise, de cunho qualitativo (MARTÍNEZ, 2006), explora as concepções, os usos e as funções que a canção evidencia em ambos currículos. Assim, observaram-se diversas concepções atribuídas a este conceito: recurso, meio, conteúdo ou critério de avaliação. O segundo trabalho apresenta resultados parciais de uma pesquisa de Mestrado sobre trabalho com composições de canções em uma escola da rede federal de ensino, envolvendo turmas do Ensino Médio, no qual a escolha de compor é como uma ocupação espacial, temporal e simbólica da aula de música. Não se trata da aplicação de uma atividade para aquisição de conteúdos/habilidades (BEINEKE, 2015), mas debater sobre que aprendizados e conhecimentos podem ser gerados a partir de um ambiente de criação coletiva de uma canção. Nesse contexto os conteúdos previstos e não previstos dialogam em um processo que é dinâmico, com uma pluralidade de objetivos, interesses, atravessamentos cotidianos e enredamentos de significados. Assim o autor avalia o lugar da criação coletiva de canções em aulas de música na escola regular a partir de relatos dos materiais poético-sonoros criados pelos alunos. O terceiro trabalho é um relato de experiência sobre atividade docente com alunos do Ensino Médio da rede federal de ensino. A proposta de prática autoral em sala de aula é analisada e relacionada com o currículo prescrito e o currículo praticado. O processo de composição e registro de canções e a relação desse processo com os conteúdos programáticos prescritos para a série são analisados sob a perspectiva de estudos do cotidiano (ALVES, 2001) e da “tessitura dos conhecimentos em redes” (OLIVEIRA, 2012), dentre outros autores. Para

além do processo de composição, o registro em áudio das canções produzidas pelos alunos é mais uma etapa da prática autoral/coletiva em sala de aula que mobiliza conhecimentos musicais e não musicais ampliando o currículo para além do que havia sido prescrito.

**Palavras chave:** Canção, Educação Básica, Currículo, Criação de canções.

## A canção no currículo da Educação Infantil da Comunidade Autônoma de Galícia

Lucía Casal de la Fuente  
Universidade de Santiago de Compostela  
luciadafonte@gmail.com

### Comunicação

**Resumo:** Os currículos oficiais são a base para os planejamentos do professorado. Por isso, para entender as práticas docentes precisamos explorá-los. Neste contexto, enquadra-se o objetivo deste texto: examinar e comparar os currículos oficiais de Educação Infantil na Galícia de 1991 e de 2009 (ainda vigente), para resgatar a evolução do peso e valor dado à “canção” nestes documentos. Desta forma, poderão ser comparadas as diversas concepções durante quase 20 anos e vinculá-las às atuações docentes, para saber se estão de acordo com o exigido no currículo ou se vão além deste. Com metodologia qualitativa baseada no trabalho documental, busca seletiva e categorização de referências encontradas, observa-se que a canção aparece em ambos os currículos estudados. São diversas as concepções atribuídas a este conceito: recurso, meio, conteúdo ou critério de avaliação. De acordo com a análise do conteúdo curricular, a canção aparece como estatuto de recurso didático favorecedor de destrezas propriamente vinculadas à música, mas também à cultura em geral e a facetas de caráter social e pessoal que, se forem bem trabalhadas, incidem positivamente no desenvolvimento integral das crianças.

**Palavras chave:** Educação Infantil, Canção, Currículo.

### Introdução

Este texto apresenta um recorte de pesquisa intitulada “*A formación vocal na Educación Infantil*”<sup>1</sup> cujo objetivo fundamental foi explorar a prática docente do professorado que trabalha na Galícia com respeito ao ensino do canto e ao uso da voz.

Para o presente texto, como fonte privilegiada, tomou-se o antigo Currículo de Educação Infantil (Decreto 426/1991; *apud* GOVERNO DA GALIZA, 1992) e o Currículo atual vigente (Decreto 330/2009; *apud* XUNTA DE GALICIA, 2009). Considerou-se, também, as referências à canção incluídas nos documentos não normativos que acompanham o currículo (XUNTA DE GALICIA, 2009), assim como na “*Orde do 25 de xuño de 2009 pola que se regula a*

<sup>1</sup> A pesquisa foi escrita e defendida integralmente em língua galega. O título em português é “A formação vocal na Educação Infantil”.

*implantación, o desenvolvemento e a avaliación do segundo ciclo da educación infantil na Comunidade Autónoma de Galicia*<sup>2</sup>.

Um dos primeiros passos tomados foi o mergulho nos textos curriculares, por serem, normalmente, a referência para o professorado na hora de planejar as atividades que concernem, neste caso, à música em geral e ao canto em particular. Deste modo, pude recuperar o peso curricular que este tema ocupa. Considerou-se, metodologicamente, que recorrendo à análise dos currículos oficiais de Educação Infantil de 1991 e de 2009 e fazendo uma comparação entre eles, poderiam ser desveladas as múltiplas óticas e utilidades que a canção pode oferecer à educação. Além disso, seria possível observar em que medida ocorreram mudanças entre os dois currículos.

## Objetivos

Neste texto, tento responder às seguintes questões: Qual é a importância (entendida como presença) outorgada à canção nos currículos da Educação Infantil da Galícia de 1991 e 2009? Há diferenças entre ambos os currículos? Destas perguntas derivam os objetivos específicos, que são:

- Descobrir o peso que se dá à canção nos textos objeto de estudo: o antigo Currículo de Educação Infantil (Decreto 426/1991; *apud* GOVERNO DA GALIZA, 1992) e o vigente (Decreto 330/2009; *apud* XUNTA DE GALICIA, 2009);
- Elaborar um discurso sobre a importância da canção na idade infantil e o peso que o uso desta tem no currículo do 2º ciclo da Educação Infantil.

## Metodologia

Esta pesquisa analisa os dados coletados dos documentos em questão, sob enfoque qualitativo. A forma mais comum de dado utilizada na análise qualitativa é o texto, pois é uma

---

<sup>2</sup> Em português: Ordem de 25 de junho de 2009 pela qual se regulamenta a implantação, o desenvolvimento e a avaliação do segundo ciclo da educação infantil na Comunidade Autónoma da Galícia (XUNTA DE GALICIA, 2009).

forma simples de registro. Neste caso estes textos são os currículos. Atendendo às orientações metodológicas de investigação qualitativa que apresenta Martínez (2006), esta pesquisa adquire o método de análise do discurso, pois para analisar os currículos, como textos que são, precisa-se “descobrir a importância que o texto falado ou escrito tem na compreensão da vida social” (p. 68). Para isto, realizaram-se as seguintes tarefas:

- Revisão e extração de dados dos currículos citados.
- Recopilação, estruturação e categorização dos dados.
- Discussão e análise de resultados.

Assim, procedeu-se à revisão e exame profundo dos dois currículos e localizaram-se as noções chave, analisaram-se as palavras e ideias do discurso dos textos, a relação e a intensidade destas, o conteúdo, e compararam-se os currículos.

## Resultados

Depois de revisar os currículos de Educação Infantil - publicações da XUNTA DE GALICIA (2009) e GOVERNO DA GALIZA (1992)- surgiram conceitos chave que foram agrupados em categorias, e que sintetizam o peso atribuído ao conceito canção, protagonista deste texto, bem como a visão que os currículos apresentam a respeito deste conceito. Na tabela seguinte podemos ver as categorias e em que currículo estão incluídas.

**Tabela 1:** Comparação entre os Currículos de 1991 e de 2009 a respeito da presença da canção

CONCEITO	CURRÍCULO DE 1991	CURRÍCULO DE 2009
Lazer	√	∅
Aproximação com a cultura	√	√
Importância de compor canções (criatividade)	√	∅
Conteúdo curricular	√	√
Critério de avaliação	∅	√
Recurso para conseguir aprendizagens significativas	∅	√
Canal de expressão	∅	√
Técnica de memorização cognitiva	∅	√

Favorecimento da coesão social	∅	√
--------------------------------	---	---

√: ideia recolhida / ∅: ideia não recolhida

Fonte: Elaboração própria a partir de GOVERNO DA GALIZA (1992) e XUNTA DE GALICIA (2009)

Na tabela, observa-se que foram nove as categorias que emanaram deste estudo sobre como a canção é concebida nos currículos examinados. Estas categorias são:

1. Lazer.
2. Aproximação com a cultura.
3. Importância da composição de canções em relação com o desenvolvimento da criatividade.
4. Conteúdo curricular.
5. Critério de avaliação.
6. Recurso para conseguir aprendizagens significativas.
7. Canal de expressão.
8. Técnica de memorização cognitiva.
9. Favorecimento da coesão social.

O currículo de 2009 abarca todas elas, salvo as categorias 1 e 3; e o de 1991 apenas apresenta as quatro primeiras.

## Discussão e conclusões

A canção aparece em todos os documentos examinados, normativos e não normativos. Por isso, tanto quantitativa como qualitativamente, é um conceito que está muito bem considerado nestes documentos, em comparação com outros vinculados a este como a voz ou a educação vocal (ver Casal, 2014a); ou o canto (ver Casal, 2014b). De todos os elementos analisados nos distintos trabalhos – voz e educação vocal, canto e canção- este último é o conceito que está melhor representado nestes currículos, pois é sobre o que mais referências se acharam (aspecto quantitativo) e o que mais espaço ocupa como conteúdo nestes textos (aspecto qualitativo). Inference-se disto que destes conceitos a canção é o elemento ao qual se dá

mais importância: figura como conteúdo, critério de avaliação, recurso didático, recurso para desenvolver a memorização e para proporcionar lazer. Além disso, possui protagonismo dentro do desenvolvimento da competência cultural e artística.

Segundo o Decreto 426/1991 (GOVERNO DA GALIZA, 1992), a canção é:

- Lazer, ligando o canto de canções ao ciclo das festas tradicionais.
- Cultura, pois através das canções da nossa comunidade aproximamo-nos e conhecemos melhor a nossa cultura.
- Criatividade, já que o alunado infantil deve ser capaz de produzir canções por si mesmo.
- Conteúdo do currículo, pois figura como conceito a ser trabalhado na área de expressão artística.

Com respeito ao Decreto 330/2009 (XUNTA DE GALICIA, 2009) e aos textos não normativos que o acompanham, a canção é:

- Conteúdo. Tanto no 1º como no 2º ciclo da Educação Infantil<sup>3</sup>, no currículo contempla-se como conteúdo a interpretação de canções.
- Critério de avaliação. No 2º ciclo da Educação Infantil a participação em canções é um critério de avaliação com respeito ao estudo de uma língua estrangeira.
- Experiência significativa. A Ordem de 25 de julho de 2009 (XUNTA DE GALICIA, 2009), em relação ao ensino de inglês, insiste que para que a participação seja compreensiva é necessário aproveitar experiências significativas, como as canções.
- Recurso para o ensino-aprendizagem. Nesta mesma Ordem alude-se à canção como recurso através do qual o alunado possa dar *feedback*, especialmente ao professorado de língua estrangeira, mediante a ativação da Resposta Física Total (*Total Physical Response, TPR*). Isto quer dizer que as crianças usariam o corpo para se expressar, atuar e oferecer *feedback* a suas professoras e professores de língua estrangeira. No documento não normativo sobre avaliação (XUNTA DE GALICIA, 2009) também se valoriza o interesse que o alunado demonstre em aprender canções em outras línguas.

---

<sup>3</sup> O 1º ciclo da Educação Infantil na Galícia abrange de 0 aos 3 anos; e o 2º ciclo abrange de 3 aos 6 anos de idade.

- Meio de expressão. Neste mesmo texto sobre avaliação, tem bastante peso o uso da canção no âmbito do ensino da religião católica, pois se concebe que através do canto de canções pode se perceber como as crianças agradecem a Deus por viverem em sua presença e como se sentem tendo a Jesus como amigo.
- Técnica de memorização cognitiva. Na área de expressão artística avalia-se o fato de que o alunado recorde as canções e participe na interpretação destas, algo que, de acordo com o texto “*Achega da etapa da educación infantil á adquisición de competencias básicas*” (XUNTA DE GALICIA, 2009), deve fomentar-se para que as crianças adquiram a competência cultural e artística.
- Estratégia para desenvolver o sentido de pertença ao grupo, o qual também ajuda a aproximar as relações interpessoais.

A primeira característica a ser comentada diz respeito ao ensino do inglês na Ordem de 25 de junho de 2009 (XUNTA DE GALICIA, 2009). Entre outros aspectos, ressalta-se o canto de canções como recurso para poder alcançar aprendizagens significativas dos conteúdos contemplados. Percebe-se que, deste modo, cantando uma canção que inclua conteúdos que têm que ser assimilados, “aprendemos fazendo”. Isto é uma alusão direta aos princípios de Dewey (1938) sobre a aprendizagem experiencial ou o *learning by doing*. Desta mesma Ordem intui-se a conveniência de ter em conta os interesses do alunado para o trabalho e/ou seleção das canções, destacando-se indiretamente a atenção à diversidade, pois se alude à relevância de atender às diferentes formas de aprender.

Algumas pesquisas de caráter internacional (CHENG; OCKELFORD; WELCH, 2009; WELCH; OCKELFORD; ZIMMERMANN, 2001) acharam variações consideráveis na quantidade e qualidade da educação musical e musicoterapia oferecida ao alunado considerado “com necessidades especiais” na Inglaterra. Destes resultados, chamo a atenção, apoiada no que destaquei no parágrafo anterior, sobre as diversas formas de aprender: pode-se entender em termos de quantidade (conteúdo curricular) que esta se veja afetada ao trabalhar com alunado que não pode seguir o ritmo que uma maioria (com certeza, muito discutível) pode seguir. Mas

---

<sup>4</sup> Em português: “Contribuição da etapa da educação infantil à aquisição de competências básicas”.



não podemos permitir que a qualidade se veja afetada. Precisamente, se existem diferentes formas de aprender, também existem diversas formas de ensinar. É neste ponto onde a capacidade docente e a vontade de reciclar-se, de investigar e procurar respostas no dia a dia, acompanhado de uma reflexão profissional (SCHÖN, 1992) e da geração e manutenção de redes de apoio profissional, desempenha um papel preponderante.

Retomando o fio do tema que nos ocupa, o canto de canções é percebido como um recurso didático ou instrutivo com o qual o professorado de línguas estrangeiras pode apoiar-se para conseguir a consolidação das aprendizagens absorvidas por um alunado tão diverso como o que encontramos nas nossas escolas. Assim, faz-se da canção uma experiência significativa com a qual, entre outros aspectos, poderemos aprender a aprender, aprender a ser e aprender a fazer. Mas ressaltarei que, em minha opinião, o que aqui se manifesta deveria ser aplicável a qualquer área curricular e não só às línguas estrangeiras. Parece-me muito significativa e interessante esta reflexão teórica para que se possam propor práticas docentes apoiadas nestes alicerces.

Porém, dois temas são desconcertantes na publicação de 2009. O primeiro diz respeito ao uso da religião como valor normativo. A canção é usada para avaliar a fé do alunado, algo que deveria estar circunscrito à esfera privada das pessoas, e não na escola, muito menos em uma escola pública. O segundo é o fato de não haver alusão à canção como lazer (cantar “porque sim”, sem fim didático em si mesmo, senão por gosto e prazer) ou que não apareça também nenhuma referência à importância da produção de canções, ou seja, à criatividade, quando sabemos que nos discursos da criação ligada à Educação Infantil sempre se insiste nos benefícios e na importância de tornar a educação mais criativa e menos dirigida. Ao mesmo tempo, a canção parece estar mais vinculada como recurso para a aprendizagem das línguas estrangeiras e não tanto como própria da área de expressão musical ou como meio didática em geral.

Como vimos, a canção se destaca nos currículos como recurso educativo vinculado e favorecedor de destrezas relacionadas à música, mas também à cultura em geral e a facetas de carácter social e pessoal que, ao serem trabalhadas, incidem positivamente no desenvolvimento

integral das crianças. No espaço aproximado de cerca de 20 anos a canção viu aumentadas qualitativa e quantitativamente as categorias e considerações referidas a ela nos textos curriculares galegos da educação infantil. Pode-se afirmar que, com o passar do tempo, a canção toma mais peso e importância no currículo da Educação Infantil galego, seja como recurso didático (com todas as possibilidades que isto comporta); seja como elemento favorecedor da coesão grupal ou meio expressivo, lembrando que este elemento, a canção, é passivo de ser avaliado.

A canção é, sem dúvida alguma, a protagonista da atividade musical por excelência na educação infantil. A partir dela podem-se tratar os conteúdos estabelecidos para estas idades nos diversos currículos e programações de aula, assim como desenvolver a observação, a expressão e a representação musical. A sua variedade de formas, a diversidade de temas que pode abordar ou a sua adaptabilidade a diferentes níveis de dificuldade e contextos, determina que ocupe um lugar destacado no planejamento musical da idade infantil.

A atividade musical das crianças é composta por uma grande diversidade de elementos que pode integrar-se entorno da canção. Uma mesma canção que a criança entoar irá servir para desenvolver as suas faculdades sensoriais, para apreciar os elementos musicais, para mover-se ritmicamente ou para acompanhar com instrumentos. Se conservarmos uma intensidade e um ritmo moderados, o alunado em idade infantil poderá expressar-se e as suas vozes poderão desenvolver-se sem problemas. Nesta idade, é mais importante que elas adquiram uma experiência viva, que a sintam e que a apreciem do que fazer com que entendam o processo que requerem estas atividades. O argumento do prazer é também compartilhado e explícito em teses de doutoramento cujo eixo é o canto e a canção na infância (BLANCO, 2011; CÁMARA, 2008).

Contudo, como não existem outras pesquisas usando este tema na Galícia, infelizmente não foi possível comparar os dados com outros resultados. Por isso, como proposta de trabalhos futuros, entendo que é interessante seguir na linha da educação comparada, indagando sobre o valor atribuído à canção nos diversos currículos da Educação Infantil em outros países.

## Referências

BLANCO RIVAS, Elena. *La canción infantil en la educación infantil y primaria: las nuevas tecnologías como recurso didáctico en la clase de música*. Tese de doutoramento, Universidade de Salamanca, 2011.

CÁMARA IZAGUIRRE, Aintzane. *Actividades de canto en la Escuela Primaria: posicionamiento del alumnado de tercer ciclo y del profesorado de música*. Tese de doutoramento, Euskal Herriko Unibertsitatea, 2008.

CASAL DE LA FUENTE, Lucía. A educação vocal na infância: a importância da voz no currículo da Educação Infantil na Galiza. *Atas XI Colóquio sobre Questões Curriculares, VII Colóquio Luso-Brasileiro & I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares*, pp. 3000-3007. Braga: Universidade do Minho, 2014a. Disponível em: <<http://goo.gl/MK70bF>>. Acesso em: 10 jun 2016.

CASAL DE LA FUENTE, Lucía. O canto no currículo da Educação Infantil da Região Autónoma da Galiza. *Atas XI Colóquio sobre Questões Curriculares, VII Colóquio Luso-Brasileiro & I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares*, pp. 3513-3520. Braga: Universidade do Minho, 2014b. Disponível em: <<http://goo.gl/MK70bF>>. Acesso em: 10 jun 2016.

CHENG, Evangeline; OCKELFORD, Adam; WELCH, Graham. Researching and developing music provision in special schools in England for children and Young people with complex needs. *Australian Journal of Music Education*, n. 2, p. 27-48, 2009.

DEWEY, John. *Experience and Education*. New York: Touchstone, 1938.

GOVERNO DA GALIZA. *Decreto 426/1991, de 12 de dezembro, polo que se establece o currículo da Educación Infantil na Comunidade Autónoma de Galicia (DOG 8/92 de 14 de xaneiro de 1992)*. Galicia: Xunta de Galicia, 1992.

MARTÍNEZ MIGUÉLEZ, Miguel. *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Alcalá de Guadaíra, Sevilla: MAD Trillas, 2006.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992, p. 77-92.

WELCH, Graham, OCKELFORD, Adam; ZIMMERMANN, Sally-Anne. *Provision of Music in Special Education: PROMISE*. London: University of London, Institute of Education and Royal National Institute for the Blind, 2001.

XUNTA DE GALICIA. *Lexislación da Educación Infantil en Galicia*. Galicia: Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, Tórculo Edicións, 2009. Disponível em: <<http://goo.gl/qisvWL>>. Acesso em: 11 jun 2016.

## Nas brechas do currículo: precisamos falar sobre criação coletiva de canções nas aulas de música

*Leonardo Stefano Masquio*  
Colégio Pedro II – Campus Realengo II  
*leo.masquio@gmail.com*

### Comunicação

**Resumo:** A presença da composição coletiva de canções no espaço tempo da sala de aula de música na escola básica constitui o universo de estudo desse trabalho. Com base na problematização do posicionamento docente frente aos currículos previstos/praticados em Oliveira, 2003 e o conceito de Pedagogia do Risco em Gallo (1990) discutimos as noções de ocupação e brechas nos currículos, evidenciando uma prática de composição musical possível de ser desenvolvida na escola regular. Shouldice (2014) nos auxilia a pensar sobre as crenças dos professores de música em escolas estadunidenses à respeito da composição musical na escola. Trazemos também contribuições de Lorenzi (2006), Santos (2011), e Beineke (2015) no que se refere à dinâmicas que envolvem a criação musical em seus diversos contextos pedagógicos. No que se refere à coleta de dados são descritas algumas atividades preliminares, princípios extraídos da prática sobre como os alunos iniciam as composições e fragmentos de textos das letras presentes nas canções criadas e gravadas em áudio pelos alunos, considerando principalmente as temáticas identificadas. A pesquisa aponta para a necessidade de reforçar a presença da composição musical na escola regular e estudar seus processos, bem como oferece elementos para discutir o papel e a formação docente para atuar na complexidade do contexto escolar no qual essa prática pedagógica está inserida.

**Palavras chave:** Composição de canções, Currículo, Escola regular.

### Introdução

Nesse trabalho proponho discutir o lugar da criação coletiva de canções<sup>5</sup> em aulas de música na escola regular a partir de relatos dos materiais poético-sonoros construídos em uma experiência de composição com alunos de Ensino Médio.

---

<sup>5</sup> Compreendemos canção como qualquer estrutura musical de forma livre, composta por um texto cantado com determinada melodia e, em geral, acompanhado de uma base rítmico-harmônica. O processo de composição de canções a que nos referimos portanto, diz respeito à experiência de construção coletiva desse material poético-sonoro.

Busco problematizar o posicionamento docente à respeito dos currículos previstos/praticados (OLIVEIRA, 2003) e refletir sobre que aprendizados e conhecimentos podemos gerar a partir de um ambiente de criação coletiva. São consideradas para tanto, estudos que enfocam a criação musical no contexto da escola (LORENZI, 2006; SHOULDICE, 2014; BEINEKE, 2015), bem como pesquisas da área de música e educação (GALLO, 1990; OLIVEIRA, 2003; SANTOS, 2011). Descrevemos ainda algumas estratégias e abordagens observadas no processo de elaboração das músicas.

Entre 2014 e 2016 foram construídas em torno de 30 composições com turmas entre 15 e 18 alunos. Como metodologia para coleta de dados desenvolvemos relatos da experiência em sala de aula, entrevistas semiestruturadas com depoimentos dos estudantes, registros audiovisuais de alguns dos processos de trabalho de composição e gravações em áudio de 22 das músicas produzidas e suas letras. A totalidade desses dados integra uma pesquisa para obtenção do grau de Mestre que se encontra em andamento, sendo objeto desse relato apresentar um recorte delimitado aos aspectos temáticos das composições.

### **Pressupostos: Falando sobre a composição de canções na escola**

Sobre o conceito de criação coletiva no âmbito desse trabalho entendemos como uma proposição que considera conhecimentos múltiplos dos indivíduos participantes de um grupo e que somados, em suas especificidades, formam uma rede de saberes compreendida como uma pluralidade de perspectivas, hipóteses e visões de mundo que produzem questionamentos, dúvidas e reflexões. É a partir do estabelecimento desse ambiente de trabalho que a criação se materializa enquanto possibilidade e necessidade de expressar ou dizer algo dotado de significado no âmbito individual e coletivo.

Lorenzi (2007), em dissertação de mestrado sobre um projeto de composição coletiva e gravação de música com adolescentes em atividade extra-classe em uma escola pública, sinaliza que o processo composicional coletivo contribui para a experimentação sonora e caminhos de negociação entre interesses individuais e do grupo. O envolvimento dos alunos se intensifica no momento em que percebem a possibilidade de contribuir com aquilo que sabem, aquilo sobre

o que tem curiosidade e desejam descobrir. Quando percebem o espaço que terão para relacionar os seus conhecimentos os alunos também avaliam o espaço de trabalho do professor e sua conduta relativa a essas questões (BEINEKE, 2015).

Lorenzi (2007) ainda nos auxilia a fundamentar a escolha de trabalhar com composição de músicas com letra. Em seu estudo relata as dificuldades enfrentadas pelos alunos em compor apenas utilizando os instrumentos sem um referencial vocal. Junto com a voz emerge o amálgama do canto coletivo, as referências dos gêneros musicais presentes nos cotidianos dos alunos, assim como relações de identidade, pertencimento que produzem significado. Os estudantes também tiveram a impressão de que compor com letra seria mais rápido, o que possibilitaria a essa modalidade ser aplicável no tempo limitado das aulas de música com uma experimentação e resultado relativamente ágil. O uso da voz com ou sem instrumentos democratiza o processo participativo e coletivo no sentido de que todos podem cantar e utilizar sons corporais. Essa modalidade<sup>6</sup> de composição cantada também permite que alunos que já toquem instrumentos com mais tempo de experiência possam propor com seus conhecimentos bases rítmicas, harmônicas que possam agregar ao processo de experimentação oral daquela coletividade.

Viviane Beineke em estudo com crianças na escola regular busca “[...] compreender como as dimensões do ensino criativo se articulam em atividades de composição musical na escola básica” (BEINEKE, 2015, p. 42). A composição revela o pensamento musical dos estudantes, favorece a construção de sentidos contextuais, amplia as possibilidades de escolha, integra vida intelectual e afetiva, e diversifica as experiências musicais, que em geral, tendem para execução e apreciação. “Isso possibilita maneiras de fazer e pensar música que sustentam a aprendizagem criativa” (BEINEKE, 2015). Neste estudo a autora aponta que o engajamento dos alunos nas práticas pedagógicas do professor também é de suma importância, considerando que a este cabe o estímulo ao interesse por aquele espaço-tempo da aula e mostrando que nela cabem os interesses, curiosidades e desafios que mobilizam os alunos.

---

<sup>6</sup> Podemos entender essa ideia não em uma contraposição à criação instrumental mas entendendo-a como uma outra camada de sentido que pode ou não estar presente, dependendo das condições de infra-estrutura e do conceito artístico do que está sendo desenvolvido.

(BEINEKE, 2015). Não significa, contudo, redundar no cosmos conceitual dos estudantes mas levá-los por meio de estímulos cognitivos, corporais, simbólicos a ampliar as relações possíveis e apropriações do conhecimento.

Dialogamos também com a perspectiva de Santos (2011) que, em estudo sobre percursos da música e educação na escola básica, nos fala sobre uma abordagem “mais estética” do currículo observando “[...] a imersão num corpo-música, caracterizada pela singularidade do encontro, conjugando parâmetros ordenadores e estruturas abertas, gerando um ciclo problematizador e metodologias problematizadoras do senso estético” (Santos, 2003a, CD, p. 235).

Considerando os estudos de cotidiano, Inês Oliveira (2003) aborda as aproximações e contradições entre os currículos escritos e os currículos praticados e nos fala sobre os conjuntos de crenças dos professores envolvidos na maneira como compreendem o currículo e sua autonomia diante da possibilidade de propor estratégias e percursos que eventualmente poderão coadunar, tensionar, contrapor e inclusive romper com a estrutura dos documentos escritos. É nesse sentido que percebemos a prática de composição de canções como uma estratégia de ocupação<sup>7</sup> do espaço-tempo compartimentalizado das aulas de música nas brechas do currículo. Trata-se de falar sobre o que se possibilita que esteja presente nesse espaço e o que eventualmente não se cogita para ele. E quais conjuntos de valores determinam e hierarquizam os tipos de conhecimentos que estarão postos?

Quando falamos da presença da composição no espaço/tempo das aulas de música na Educação Básica trazemos uma dimensão as questões políticas e de formação docente à respeito do que leva os professores à determinadas escolhas e não outras. O que ocupam as aulas de música quando a composição não está presente? Quanto de tempo é destinado a essa atividade? Com que concepções de composição? E quais as objeções à ideia de compor na

---

<sup>7</sup> Nos referimos ao conceito de ocupação em uma analogia ao sentido atribuído pelos recentes movimentos de ocupação das escolas pelos estudantes da Rede Pública Estadual de Educação desencadeados inicialmente em São Paulo e mais recentemente no Rio de Janeiro e em outros estados. Considerando a deterioração estrutural das escolas, inúmeras denúncias de superfaturamento e corrupção, as péssimas condições de trabalho dos docentes e precarização salarial e de planos de carreira, os estudantes ocuparam um importante espaço para rediscussão de concepções de escola, currículo, hierarquias e protagonismo.



escola? Não pretendemos responder integralmente a essas perguntas, mas iniciar um percurso de problematização nesse sentido.

Em uma pesquisa recente nos Estados Unidos, Shouldice (2014) nos relata que Shmidt, Baker, Hayes e Kwan (2006) em levantamento com professores de música de Indiana já apontavam que estatisticamente a presença da composição ocupava o último lugar entre sete atividades pedagógicas desenvolvidas pelos professores na sala de aula. Isso corresponderia aproximadamente a 6%, menos do que o tempo gasto pelos professores com planejamento. Orman (2002) observou por 18 meses mais de 30 experiências na escola elementar para mapear o tempo gasto com cada tipo de atividade. Como resultado, apenas uma média de 1% do total do tempo gasto com a classe se deu envolvendo atividades de composição. Dentre as razões para essa estatística estariam o tempo escasso, a necessidade de ‘cumprir’ o programa, a dificuldade em compor coletivamente, a crença dos professores de que compor seria algo muito complexo ou de que não possuiriam o conhecimento necessário para compor com os alunos. Há portanto a necessidade de estabelecer uma dinâmica pedagógica que leve a uma realização musical, em um espaço tempo que é limitado, e que contemple o programa.

E o que são as brechas<sup>8</sup> do currículo? Entendemos como aquilo que está entre os documentos escritos e o que se configura como realidade praticada (OLIVEIRA, 2003) nas aulas de música na escola. Tudo aquilo que não é impeditivo de ser feito mas que ao mesmo tempo não é evidenciado em sua importância. Nessas brechas de silenciamento é onde acreditamos que a composição de canções aqui relatada está situada.

Mas o que acontece então quando criamos canções coletivamente na escola? Em uma perspectiva do professor, a escolha de compor e produzir com os alunos é antes de tudo a necessidade de marcar um posicionamento diante da estrutura curricular da instituição. Existem conteúdos e objetivos pré-estabelecidos mas não uma determinação de como estes devem ser abordados. Ao mesmo tempo, um documento escrito com conteúdos e objetivos estimula suficientemente os professores a pensar na possibilidade da composição?

---

<sup>8</sup> Fenda, lacuna, espaço vazio (CUNHA, 2010, p. 101).

E quais seriam as objeções? O risco (GALLO, 1990) de ‘fugir’ do conteúdo, o risco de não saber compor, o risco de o material ‘não ficar bom’, o risco de não conseguir cantar, o risco de não dar tempo, o risco de ser muito difícil, o risco da dispersão da turma, o risco por ser uma turma grande, risco de a sala de aula se tornar ‘caótica’, possivelmente há outras. A percepção de risco se dá quando compreendemos que há algo que devemos supostamente salvar, preservar ou de que ao correr o risco do erro enfrentaremos as ‘consequências’. E que prática ou pedagogia musical é a que precisaríamos tanto ‘resguardar’ a ponto de não nos lançarmos ao risco?

### **Considerações sobre o processo: O que dizem as músicas?**

Apresentaremos essa abordagem de composição com base nos principais procedimentos utilizados pelos alunos em seu processo compositivo, reunindo fragmentos das letras e um mapeamento de gêneros musicais e temáticas que mobilizaram as criações.

Foi proposto um primeiro trabalho de criação de uma *playlist* da turma com músicas selecionadas pelos alunos. Divididos em pequenos grupos, o objetivo da tarefa era promover um intercâmbio inicial à respeito dos gêneros musicais presentes no cotidiano dos alunos e discutir as diferentes visões sobre música na concepção dos estudantes. Cada grupo deveria selecionar 3 músicas com os seguintes critérios: 1) Uma música que gostam. 2) Uma música de que não gostam. 3) uma música que consideram que apresenta um conceito de música bastante diverso do que costumam ouvir no cotidiano. Consideramos como critério de avaliação, além do debate interno dos grupos para que fizessem as escolhas, os argumentos que as justificavam na apresentação oral. As músicas poderiam ser apresentadas em áudio ou vídeo e nas apresentações de trabalho ouvíamos trechos maiores ou menores de acordo com a curiosidade despertada. Os debates duraram cerca de três aulas.

A partir desse primeiro trabalho realizamos o que chamamos de aula sarau<sup>9</sup>, agora cantando oralmente músicas presentes nos repertórios sociais e simbólicos dos estudantes e que conseguiam trazer à tona por meio do canto. Nesse momento, alguns alunos que sabiam tocar no violão ou outros instrumentos podiam fazê-lo e aqueles que não sabiam podiam mostrar seu repertório cantando. Nesse sentido a voz coletiva que se ouvia quando cantavam músicas que os outros conheciam e cantavam junto evidenciava a força das canções no sentido de um significado coletivo. O exercício do canto também expõe o desafio do erro, do risco enquanto exposição ao grupo e percepção de si mesmo como potencial realizador de música. Ao fim dessa aula eram levantadas algumas questões: como será que fizeram os compositores para criar essas músicas? Fizeram primeiro a letra, uma batida? É possível saber isso sem que haja uma narrativa dos mesmos sobre como fizeram? E será que nós, nessa diversidade de conhecimentos musicais ou não musicais podemos também inventar canções como essas que ouvimos no cotidiano?

Na aula seguinte para iniciar o processo de composição que durou entre 2 e 3 aulas. Foi observada a recorrência de sete caminhos pelos quais os alunos iniciavam suas músicas: 1) por uma única palavra ou banco de palavras formando frases a serem cantadas. 2) musicando um texto inteiro escrito pela turma ou um grupo de alunos. 3) Pela escolha do tema/assunto da canção. 4) por uma célula rítmica de base. 5) por uma sequência de acordes num acompanhamento harmônico. 6) por uma sonoridade cantada ainda sem texto. 7) pela escolha dos gêneros musicais.

Em termos da construção poética e de temáticas das músicas compostas surgiam questões relacionadas ao cotidiano da escola, como por exemplo nesse trecho da letra de “Não me reprova” da turma X:

*Lágrimas caem  
Na mesa, na prova, no chão do banheiro  
É a última chance  
E eu estudei o dia inteiro: Ah tá, acredito.*

---

<sup>9</sup> Aulas em que sentávamos no chão e os instrumentos iam passando de mão em mão e tocávamos as canções que conseguíamos reproduzir oralmente, remontando ao processo do sarau de música, enquanto reunião de pessoas em torno de canções e poesias.

*Não me reprova não  
A culpa é da caneta  
Que escreveu toda errada  
Questão por questão*

*Ou nos versos de “engov pro jovem”, composição da turma C:*

*Acorda jovem  
Acode o jovem  
Levanta jovem*

*Lá vem mais um dia  
De aula ou agonia  
Lá vai outro dia  
Era de pura agonia*

*Acorda jovem  
Ressaca, inove  
De novo meu jovem?  
Vomita ou engole?*

*Nada muda  
Nada varia  
Qual a graça  
De viver em agonia?*

*O cotidiano dos estudantes em “Palavras”, da turma Z:*

*Motorista do ônibus não parou  
Eu fiquei pra trás  
A recuperação me parece que persegue  
Não aguento mais*

*Pego o violão pra me distrair  
Usar metáforas, parábolas, palavras  
Só palavras*

*Momento, ao vento, sentimento  
Que me leva ao pensamento que me faz criar*

*Questões lírico-amorosas no samba amor é vida da turma H:*

*Amor é vida  
Amor é vida  
Não tem vida sem amor  
Porque amor é vida*

*Ou nas frases de “Noites frias”:*

*Você chegou meus olhos se abriram  
Seu olhar foi como a lua e as estrelas  
E o amanhã chegou e descobri  
Que foi apenas um sonho que passou*

*Ou em “O amor é complicado” da turma G:*

*Palavras não ditas  
Um beijo roubado  
Os dias são tão tristes sem você do lado  
Foge de mim  
Mas mesmo assim  
Sonho com você do luar ao amanhecer  
Só com você*

O universo da arte também surge nas canções “sinfonia do coração” e “o que é arte”, ambas da turma D:

*O que é arte?  
Não sei responder[...]*

*Meu amigo Da Vinci diz que é invenção  
Aí vem o grande Duchamp com apropriação  
Basquiat moleque malandro  
Grafiteiro com boa intenção  
Mas isso é só o início de uma longa discussão [...]*

*Cada música tem  
Tem a sua forma  
Ela muda, mas não é muda  
Cada música tem  
Tem a sua letra  
Guardada na gaveta*

*Que não a deixa envelhecer*

Questões políticas e sociais também foram encontradas no rock-*rap*:

*Queremos a revolução  
To cansado da inflação  
Que aumenta o preço do feijão  
Que tá no prato do trabalhador  
Que acorda toda manhã  
Vai trabalhar com muita dor*

A escolha predominante nos grupos foi por trabalharem todos juntos na composição de uma única música ao invés de elaborarem várias músicas em pequenos grupos. Entendemos que essas diferentes possibilidades dinâmicas com a composição coletiva possibilita experiências e desafios diferentes.

## **Conclusões**

Ao ocupar esse lugar da aula de música com o ‘espaço vazio’, com as brechas curriculares que possibilitam ‘compor a aula’, dialogar com os conteúdos previstos e trazer outros conteúdos externos à música surge o desafio de construir um material musical que ainda não existe e é imprevisível, fruto daquela coletividade específica de pessoas que participou de sua elaboração. Essa prática envolve uma “pedagogia do risco” (GALLO, 1990), de serem, professor e alunos livres, protagonistas, autores de sua relação com a música. Nesse processo um espaço-tempo em que os sujeitos de um grupo discutem conceitos sobre determinado assunto sob uma pluralidade de perspectivas, buscando dialogar com diversas hipóteses e visões de mundo. A partir das tensões, dispersões e fluxos.

Esse estudo aponta para a importância de reforçar o lugar da composição na sala de aula regular de música na escola, ao mesmo tempo que reconhece a complexidade do processo pedagógico que sustenta esse tipo de trabalho (BEINEKE, 2015). A necessidade do professor ocupar múltiplos papéis, organizador, apreciador, crítico, incentivador recai também sobre a necessidade de tratar do tema na formação docente e nas discussões curriculares.

## Referências

BEINEKE, Viviane. A composição no ensino de música: perspectivas de pesquisa e tendências atuais. *Revista da ABEM*, n.20, 2008.

CUNHA, Antônio Geraldo da. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.

GALLO, Silvio Donizetti de Oliveira. *Educação Anarquista: Por uma Pedagogia do Risco*. 1990, 325 f. Dissertação de Mestrado. Campinas: Programa de Pós Graduação em Educação da UNICAMP.

LORENZI, Graciano. *Compondo e gravando músicas com adolescentes: uma pesquisa-ação na escola pública*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

SANTOS, Regina Marcia Simão (Org.). *Música, cultura e educação: os múltiplos espaços de educação musical*. Porto Alegre: Sulina, 2011. 278 p.

SHOULDICE, Heather Nelson. Teacher's beliefs regarding composition in elementary general music: Definitions, values, and impediments. 2014, vol. 36(2) 215-230. Eastern Michigan University, USA.

# Prática autoral em sala de aula: o currículo trançado por meio de conversas e canções

*Eduardo Prestes Massena*  
Colégio Pedro II – Campus Realengo II  
*eduprestesm@gmail.com*

## Comunicação

**Resumo:** Este trabalho tem como objetivo discutir os “currículos praticados” desenvolvidos nas aulas de música nas turmas da primeira série do Ensino Médio de uma instituição federal. Tendo como trabalho de fim de curso a composição de canções, parte-se do princípio que todo o conteúdo programático relativo à série estudada contribui para a elaboração do trabalho final. Os estudos nos/dos/com os cotidianos ajudam a perceber as relações estabelecidas em sala de aula propondo um “mergulho” (ALVES, 2001) com todos os sentidos e também utilizando-se da “tessitura dos conhecimentos em redes” (OLIVEIRA, 2012) entendendo que as redes constituídas não possuem prioridades hierárquicas nem obrigatoriedade de rota. O registro em áudio das canções produzidas pelos alunos torna-se apenas uma pequena parte desta prática autoral/coletiva que trança em sala de aula conhecimentos musicais e não musicais expandindo o currículo para além do que havia sido prescrito.

**Palavras chave:** Ensino Médio, Composição de canções, Currículos praticados.

## Introdução

Na pesquisa para a minha dissertação de mestrado investiguei a rede de educação de Mesquita, cidade localizada na Baixada Fluminense no estado do Rio de Janeiro. Foi durante essa pesquisa que me deparei com o material do compositor Romildo, músico nascido em Pernambuco, mas que viveu em Mesquita grande parte de sua vida. Poeta de mão cheia, Romildo participou de grupos de compositores de escolas de samba e também compôs belas canções, principalmente sambas que exaltam a cultura de resistência negra. Foi gravado por inúmeros intérpretes e teve a canção Contos de Areia eternizada na voz de Clara Nunes.

Para Certeau (2012) Romildo seria o homem ordinário que no quintal de sua casa em Mesquita tece os fios de uma narrativa não hegemônica, de uma resistência sufocada por uma



suposta ideia de “democracia racial”. Romildo nos apresenta em sua obra uma riqueza do que, segundo Santos (2010), está para além das linhas abissais

que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo deste lado da linha e o universo do outro lado da linha. A divisão é tal que o outro lado da linha desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível (SANTOS, 2010, p. 32).

Ao compor e deixar o registro de suas canções, Romildo nos oferece para além de sua poesia, toda uma construção melódica e rítmica repleta de elementos de suas influências e práticas musicais. São esses conhecimentos “abissalizados” pelo poder hegemônico, que têm por prática validar o que está escrito em detrimento do oral, que Romildo nos oferece em suas canções. Quando a composição de uma canção torna-se o eixo condutor de um curso que pretende discutir os diversos elementos que permeiam essa prática, o currículo prescrito se desmancha, professor e alunos tornam-se autores do próprio currículo, enredando as ideias e práticas que desaguam naquele espaço (da sala de aula), praticando o que Pinar (SUSSEKIND, 2014) irá chamar de uma “conversa complicada”. Da mesma forma que Romildo nos alerta por meio de suas canções sobre existência de outras culturas, ritmos e melodias sufocadas por uma força dominante, nos resta olhar para o espaço escolar e minimamente duvidar dos saberes estabelecidos e das forças que os mantêm ainda hoje nesse espaço privilegiado do “saber”.

A proposta de desenvolver trabalhos autorais com os alunos da 1ª Série do Ensino Médio surgiu nas primeiras reuniões da coordenação de música da nossa unidade escolar no início de 2015. Estava posto ali um desafio: incentivar e registrar durante o semestre a produção musical desenvolvida pelos “praticantes” (CERTEAU, 2012), alunos autores/compositores das próprias canções. Porém, a proposta não se encerrava na composição em si, mas num debate amplo sobre os elementos utilizados, nos temas discutidos e na análise crítica tanto das músicas produzidas como de outras composições brasileiras ou estrangeiras levadas pelo professor e pelos alunos para a sala de aula. Paralelamente às discussões, o conteúdo programático relativo ao primeiro ano do ensino médio precisava ser trabalhado e, de certa forma, enredado nas discussões no decorrer do curso.

Partimos, portanto, de uma conversa inicial para traçar e pensar não só os requisitos mínimos a serem trabalhados nas composições mas nos demos a chance de ter como parceiros da criação curricular os próprios alunos/autores que a cada aula poderiam colaborar com suas dúvidas, fundamentais na criação destes currículos. No emaranhado de ideias surgem as seguintes questões: quais são os elementos necessários para a criação das canções? Como os conteúdos programáticos dialogam com esses conhecimentos trazidos pelos alunos? Como os conhecimentos ausentes no currículo prescrito colaboram com a dinâmica do curso?

Não me aventurarei a fornecer as respostas, mas me atarei principalmente para a riqueza produzida pelo processo, nas dúvidas e tensões geradas por uma proposta que à princípio soa aos alunos como uma impossibilidade distante mas que no decorrer do trabalho, submerge como uma possibilidade real e prazerosa de se trabalhar com canções.

## Música e currículo

Antes de começar a discutir as canções e os processos ocorridos nas aulas de música é preciso definir com qual noção de currículo trabalhar. É muito comum entre os professores, atrelarmos o sentido de currículo a uma lista de conteúdos a serem trabalhados durante um determinado período. A essa noção de lista de conteúdos chamarei de currículo prescrito, ou seja, um documento que supõe a priori o que será trabalhado durante um determinado período. A outra noção de currículo que proponho para este trabalho é a de “currículos praticados” (OLIVEIRA, 2012), sempre no plural entendendo que não existe apenas um currículo mas vários currículos que são criados a partir do momento que começa-se a trabalhar com a possibilidade de professores e alunos serem autores dos caminhos percorridos na tessitura dos conhecimentos trançados em sala de aula. Assim como Oliveira (2012),

Parto da ideia de que ao compreendermos os currículos como criação cotidiana dos “praticantes pensantes” das escolas, produzidas por meio dos usos singulares que fazem das normas e regras que lhes são dadas para consumo, num diálogo permanente entre essas diferentes instâncias, podemos supor que as redes de conhecimentos por eles tecidas dão origem a algumas práticas curriculares emancipatórias e são, também, fruto dos diversos modos

de sua inserção social no mundo, inclusive no campo do embate político e ideológico que habita a sociedade e, portanto, as escolas e as políticas curriculares (OLIVEIRA, 2012, p. 12).

Partindo-se da ideia dos “currículos praticados”, observa-se que o diálogo, as conversas e a tessitura das redes que constituem os saberes existentes em sala de aula são fundamentais para que ali se estabeleça as relações de aprendizagens entre os alunos e professor. São elas que irão constituir os caminhos necessários para que se determine uma relação de respeito às diferenças e, principalmente para que ninguém sintam-se intimidado ao contribuir com sugestões ou novas ideias.

Para além da relação entre alunos e professores em sala de aula, é preciso pensar no espaço ocupado pela Educação Musical na grade curricular. Nessa etapa do ensino, a Educação Musical é oferecida para a primeira metade da turma no 1º semestre e para a segunda metade no 2º semestre. A divisão da turma em duas partes ocasiona um número menor de alunos por grupo, porém restringem às aulas de música a apenas um semestre. Durante este período as aulas ocorrem em encontros semanais de 2 tempos de 45 minutos cada. Geralmente são tempos seguidos o que nos permite 1,5 horas semanais de aulas de música.

Embora exista um discurso que exalte a importância histórica das aulas de música nesse instituição por parte dos professores mais antigos, remetendo sempre ao prestígio que essa área do conhecimento usufruía no tempo do Imperador, não é isso que se constata ao analisar tal grade curricular. Se levarmos em conta o número de tempos semanais das disciplinas, língua portuguesa lidera com 5 tempos semanais seguida por matemática, física e química com 4 tempos semanais cada. Artes visuais e música ocupam a base de uma suposta pirâmide hierárquica cuja “importância” da disciplina se dá pela quantidade de tempos estipulado pelos documentos oficiais para cada área do conhecimento. Ao criticar a hegemonia da ciência moderna sobre as outras formas de conhecimento, Santos afirma que

A matemática fornece à ciência moderna, não só o instrumento privilegiado de análise, como também a lógica da investigação, e ainda o modelo de representação da própria estrutura da matéria. (...) Deste lugar central da matemática na ciência moderna derivam duas consequências principais. Em primeiro lugar, conhecer significa quantificar. O rigor científico afere-se pelo

rigor das medições. (...) Em segundo lugar, o método científico assenta na redução da complexidade (SANTOS, 2011, p. 63).

Portanto se olharmos para a grade curricular, veremos que a escola reforça o que Santos afirma ser a disseminação da “monocultura do saber”, ou seja, “a transformação da ciência moderna e da alta cultura em critérios únicos de verdade e de qualidade estética respectivamente” (SANTOS, 2010, p. 102). Nesse sentido, a música também representa esse saber hegemônico eurocêntrico, basta uma análise no currículo prescrito do ensino fundamental para percebermos o espaço ocupado pela música europeia em detrimento da música africana ou asiática, para citar apenas um exemplo. Mesmo com um tempo menor na grade curricular, a música ocupa nesse espaço um determinado “status” de poder, resta saber que conhecimentos musicais estão estabelecidos nesse espaço como os conhecimentos válidos. Para além do estabelecido como conhecimento escolar na grade curricular, existem outros tantos conhecimentos que compõe as redes tecidas por alunos e professores mas que não se materializam em disciplinas escolares. Veremos mais adiante que alguns temas serão assuntos de canções desenvolvidas em sala de aula nos dando fortes indícios desses outros elementos no espaço escolar.

## **Tecendo conversas e canções**

Iniciar um trabalho de composição de canções com um grupo composto de alunos e alunas com experiências musicais diversas e trabalhar com elementos musicais distintos, torna-se um desafio por se opor a maioria das práticas escolares que pensam sempre na ideia da unidade: um único texto, um único instrumento, um único saber. Portanto o primeiro desafio desta prática torna-se o de convencer os próprios alunos que a diferença entre eles é uma grande vantagem. A conversa inicial é o primeiro passo para a compreensão do que se pretende elaborar durante o semestre e a partir desse encontro, define-se os caminhos a serem trilhados por alunos e professor. Tudo o que é definido é passível de mudança já que cada aula se torna um encontro de elaboração, críticas e debates da própria canção.

Outro fator preponderante consiste em estabelecer as relações com os sujeitos sem objetificá-los. Cada aluno presente possui um “mundo” de práticas e conhecimentos que se enredam com os temas estudados e com as discussões propostas. Nesse sentido Azevedo nos ensina que

A rede está ligada ao paradigma da complexidade; é uma das inúmeras possibilidades de se lidar com a questão da complexidade. É parte de um movimento que vem se constituindo na “contra-mão” de um paradigma simplificador, que é o paradigma hegemônico (AZEVEDO, 2008, p. 70)

Para a autora a metáfora das redes nos propõe uma outra forma de olhar as relações entre os conhecimentos e o próprio tempo. Para ela

Pensar em rede é o apelo que parecem nos fazer diferentes pensadores de diferentes campos do saber para que possamos organizar uma aproximação não mais linear da realidade, uma aproximação não dogmática da qual se diga “essa é a realidade”, mas da qual se possa dizer “assim a realidade nos parece”, restabelecendo a unidade sujeito/objeto, na medida em que é o sujeito que nomeia o objeto e, ao nomeá-lo, empresta-lhe um significado e não outro qualquer, restabelecendo a compreensão dialética todo/parte (AZEVEDO, 2008, p. 74).

Entendendo que a relação estabelecida se enreda não só com o que está prescrito no currículo mas, também com os conhecimentos trazidos para dentro do espaço da sala de aula por alunos e professor, a porta aberta pelo mote da criação de canções deixa entrar livremente pelas aulas de música outras discussões com os mais diversos temas: racismo, desigualdade social, machismo, amores não correspondidos, agressão à mulher entre outros. Os conhecimentos e saberes musicais não ficam de fora desta discussão que muitas vezes se assemelha a um leilão de ideias, a um pregão no qual saber ceder ou impor a própria vontade torna-se um rico aprendizado. As dúvidas surgem de acordo com o desenvolvimento da canção: quem vai cantar? Será uma voz masculina ou feminina? Vai ter coro? Vai ter acompanhamento rítmico? Vai ter acompanhamento harmônico? As vozes serão em uníssono? Pode-se variar o andamento? E quanto a dinâmica? Como a música começa? Como termina?

Ao final do processo o registro da canção em duas ou mais sessões de gravação pretende ser também parte do processo sobre a materialização das ideias musicais e da execução performática do que foi estabelecido durante as aulas como um suposto resultado final.

## **A sala de aula como o território da canção**

O espaço das aulas de música consiste em uma sala com cadeiras que podem ser organizadas em um grande círculo ou em vários pequenos círculos privilegiando as atividades em grupo. Nesse mesmo espaço existe uma pequena sala na qual são guardados os instrumentos musicais. O acervo de instrumentos musicais é composto por cerca de 5 violões, 3 teclados, 1 contrabaixo elétrico, 1 guitarra, 1 surdo, 5 agogôs, 5 tamborins, um Cajon e 5 pandeiros. Para além dos instrumentos a sala também possui um pequeno amplificador no qual podem ser ligados instrumentos elétricos ou equipamentos eletrônicos para a execução de arquivos de áudio.

Nos primeiros encontros ocorrem audições e debates sobre os mais variados gêneros musicais, os alunos são desafiados a montarem uma “*playlist*” com músicas que gostam de escutar e músicas que jamais escutariam. Nesses primeiros encontros, outras possibilidades musicais, não pertencentes ao que é apresentado pela grande mídia como música, também são apresentadas. A partir deste ponto, ocorrem discussões sobre a estética musical, cultura pop, indústria cultural e diversos outros elementos que dependem muito mais dos sujeitos que constituem cada turma do que do material utilizado como exemplo.

Como cada turma se constitui de sujeitos com as mais variadas experiências musicais, é impossível determinar um padrão para as formações instrumentais que se darão no decorrer do curso. Os alunos são estimulados a utilizarem os instrumentos musicais, mesmo os que ainda treinam seus primeiros acordes no violão ou no teclado. Muitos buscam os instrumentos de percussão e passam a experimentar células rítmicas e timbres específicos.

Durante o processo de composição, grande parte das turmas opta por elaborar uma canção de forma coletiva. Como as turmas são constituídas por cerca de 15/18 alunos, esse

processo, mesmo feito de forma coletiva, requer um grande esforço de negociação para que as decisões tomadas sejam legitimamente coletivas. Muitas vezes esse processo é interrompido por vozes que querem determinar uma palavra específica na letra da canção ou, por exemplo, impor uma lógica de rima que perdure por toda a composição. É nesse exercício de negociação que talvez resida a maior dificuldade desta prática mas também, um dos aprendizados mais interessantes, o da aceitação das diferenças e o convívio “pacífico” entre elas.

Para especificar essas práticas, me ateei às experiências ocorridas em duas turmas da 1a. Série do Ensino Médio, com aproximadamente o mesmo número de alunos e com práticas musicais bastante distintas. Utilizarei as letras Z e X para nomear cada uma das turmas. A turma Z possuía um grande número de alunos com práticas instrumentais diversas, alguns tocavam violão, outros teclado e alguns alunos cantavam. Na turma X, com exceção de um aluno que tocava contrabaixo, uma cantora e outro que se aventurava na percussão, ninguém se achava capaz de produzir uma canção. A turma X, inclusive no processo de negociação das aulas, propôs estudos aprofundados nas obras dos compositores brasileiros, trazendo materiais diversos e se propondo a escutar fora das aulas a discografia dos autores escolhidos.

O processo com a turma Z foi muito mais próximo de uma prática de conjunto, os alunos escolhiam as músicas e queriam experimentar arranjos diferenciados para as canções trazidas por eles. Logo o grupo determinou uma base instrumental fixa com duas alunas na percussão, uma no teclado, dois no violão, um na guitarra e outro no baixo. Quando se deu o início da composição das canções, esse grupo se dividiu em 3 partes que ao final acabaram por produzir duas músicas. A terceira parte desse grupo não conseguiu chegar a um consenso sobre a composição de sua música e se juntou a um dos grupos para o registro da canção no final do curso.

O grupo X teve grande dificuldade na elaboração das melodias, na construção dos arranjos e na forma da música. A insegurança foi uma constante companheira desta turma durante o processo de composição e muitas vezes os alunos se achavam incapazes de produzir a própria canção. Durante o processo de composição desta turma precisei interferir algumas vezes, principalmente dando sugestões de melodias e de encadeamentos harmônicos. Embora

a turma tenha apresentado uma série de dificuldades para concluir a própria canção, o processo de gravação superou todas as expectativas, principalmente pela segurança e precisão demonstradas tanto pela aluna cantora como pelos que se dispuseram a gravar a base instrumental.

Ao final do processo, as duas turmas conseguiram concluir seus trabalhos utilizando caminhos distintos e vivendo situações completamente diferentes. Um dos indicadores que acentuam essa diferença e expõe a diversidade existente entre os sujeitos participantes é justamente o resultado das gravações. Eles apresentam gêneros musicais distintos e arranjos que utilizam os mesmos instrumentos de formas variadas.

## Considerações Finais

A prática de compor com os alunos, trazendo para o espaço da sala de aula outros elementos que muitas vezes extrapolam os limites da nossa área de conhecimento nos coloca numa espécie de corda bamba necessária aos que possuem a responsabilidade de ensinar. A gravação como registro final do processo não encerra outras possibilidades de aprendizados. Freire nos ensina que o “inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento” (FREIRE, 1996, p. 50).

O ato da criação está intimamente ligado à liberdade e aos movimentos emancipatórios que nos aproximam dos sujeitos e suas práticas cotidianas. Nesse movimento, nos distanciamos da ideia do professor como o detentor do saber supremo e responsável pelos preenchimentos das “cabeças vazias” dos alunos. Que a rede repleta de sentidos e novos conhecimentos ainda não pertencentes à escola, mas extremamente necessários para a humanização desse espaço, permita o surgimento de novas canções que para além de uma atividade meramente burocrática, traga novas experiências para professores e alunos.

## Referências



ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda. (orgs). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. *O currículo como criação cotidiana*. Rio de Janeiro: DP&A, 2012.

SANTOS, Boaventura de S (org.). *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. *Crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2011.

AZEVEDO, Joanir G. A tessitura do conhecimento em redes. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda. (orgs). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.