

PERCUSSÃO E EDUCAÇÃO MUSICAL:

propostas e apostas emancipatórias

Vânia Müller
Beatriz Schmidt
Rodrigo Velho
(Org.)



**Percussão e Educação Musical:
Propostas e Apostas Emancipatórias**

NOTA: Dado o carácter interdisciplinar desta coletânea, os textos publicados respeitam as normas e técnicas bibliográficas utilizadas por cada autor. A responsabilidade pelo conteúdo dos textos desta obra é dos respectivos autores e autoras, não significando a concordância dos organizadores e da editora com as ideias publicadas.

© TODOS OS DIREITOS RESERVADOS. Proibida a reprodução total ou parcial, por qualquer meio ou processo, especialmente por sistemas gráficos, microfílmicos, fotográficos, reprográficos, fonográficos, videográficos. Vedada a memorização e/ou a recuperação total ou parcial, bem como a inclusão de qualquer parte desta obra em qualquer sistema de processamento de dados. Essas proibições aplicam-se também às características gráficas da obra e à sua editoração. A violação dos direitos é punível como crime (art. 184 e parágrafos do Código Penal), com pena de prisão e multa, busca e apreensão e indenizações diversas (art. 101 a 110 da Lei 9.610, de 19.02.1998, Lei dos Direitos Autorais).

**Vânia Beatriz Müller
Beatriz Woeltje Schmidt
José Rodrigo Santos Velho
(organizadores)**

**Percussão e Educação Musical:
Propostas e Apostas Emancipatórias**

**Porto Alegre
Livrologia
2023**

CONSELHO EDITORIAL INTERNACIONAL E NACIONAL

Jorge Alejandro Santos - Argentina
Francisco Javier de León Ramírez – México
Carelia Hidalgo López – Venezuela
Marta Teixeira – Canadá
Maria de Nazare Moura Björk – Suécia
Macarena Esteban Ibáñez – Espanha
Quecoi Sani – Guiné-Bissau

Ivo Dickmann - Unochapecó
Ivanio Dickmann - UCS
Viviane Bagiotto Botton – UERJ
Fernanda dos Santos Paulo – UNOESC
Cesar Ferreira da Silva – Unicamp
Tiago Ingrassia Pereira – UFFS
Carmem Regina Giongo – Feevale
Sebastião Monteiro Oliveira – UFRR
Adan Renê Pereira da Silva – UFAM
Inara Cavalcanti – UNIFAP
Ionara Cristina Albani – IFRS
Altair Alberto Fávero - UPF
Carina Tonieto - IFRS

**Esse livro passou pelo processo de revisão por pares
dentro das regras do Qualis livros da CAPES**

FICHA CATALOGRÁFICA

P429 Percussão e educação musical: propostas e apostas emancipatórias / Vânia Beatriz Müller, Beatriz Woeltje Schmidt, José Rodrigo Santos Velho (Organizadores). 1. ed. – Porto Alegre: Livrologia, 2023.

ISBN: 9786580329465

DOI: 10.52139/livrologia9786580329465

1. Educação musical. 2. Música – Instrução e estudo. I. Müller, Vânia Beatriz. II. Schmidt, Beatriz Woeltje. III. Velho, José Rodrigo Santos.

2022_0292

CDD 780.7 – (Edição 23)

Ficha catalográfica elaborada por Karina Ramos – CRB 14/1056

© 2023

Permitida a reprodução deste livro, sem fins comerciais,
desde que citada a fonte.
Impresso no Brasil.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	6
CAPÍTULO 1	
A percussão no coco de roda e as práticas pedagógicas abertas <i>Katiusca Lamara dos Santos Barbosa</i>	9
CAPÍTULO 2	
Uma proposta para o ensino coletivo de percussão <i>Beatriz Woeltje Schmidt</i>	28
CAPÍTULO 3	
Caminhos Percussivos: a Educação Musical na Rede Pública Municipal de Florianópolis com base na vivência de três professores <i>André Felipe Marcelino, Rafael Martins Gonçalves</i> <i>Rodrigo Cantos Savelli Gomes</i>	44
CAPÍTULO 4	
Perspectiva integrada em/com percussão na educação musical: formação docente, criação e performance <i>José Rodrigo Santos Velho</i>	67
CAPÍTULO 5	
Por uma (des)pedagogia do ritmo <i>Eduardo "Iyetumbi" Pacheco, Jeanine "Nina Fola" Cunha</i>	79
CAPÍTULO 6	
Produção de subjetividades e os aspectos comunitário e vivencial da música: notas de uma experiência músico-pedagógica <i>Rafael Menotti Mazini, Vânia Beatriz Müller</i>	97
Sobre os autores e autoras	116
Índice remissivo	120

À guisa de apresentação: VIVA O TAMBOR!

É com profunda alegria que o grupo de pesquisa *musicAR: artisticidade.cultura.educação musical* (UDESC) e o grupo de pesquisa *Observatório de Educação Musical Latino-Amazônica e Caribenha - OREMUS* (UFRR) concretizam o desejo de reunir colegas docentes da educação musical brasileira, que trabalham com percussão. É uma grande satisfação tornar públicas algumas práticas, reflexões e estudos sobre o que temos em comum, a percussão e, ao mesmo tempo, isto apontar para nossa diversidade - geográfica, metodológica, epistemológica, musical. Entre nós, há percussionistas, mas também há contrabaixista, pianista, bateristas e, o que profundamente nos honra, há Ogãs entre nós. Nossa reverência e profundo agradecimento, na representação do Ogã e dos atabaques, a toda cultura e sabedoria dos povos africanos. Reconhecemos o privilégio de estudar e de poder fazer uma educação musical inspirada em culturas, em filosofias, em sociabilidades africanas e nos seus modos de se relacionar com música. Vivas ao tambor!

Todas e todos temos a percussão e objetos sonoros alternativos constituindo a educação musical que fazemos. Acreditamos que a diversidade de contextos em que atua o grupo aqui reunido - somos de cinco estados do país - poderá contribuir com a educação musical que se desenvolve também numa vasta diversidade de contextos sociais em território brasileiro. As reflexões contidas no presente livro vêm da Educação Básica pública e privada, de Projetos Sociais em grandes periferias, da cultura popular e da universidade. Isto resulta na riqueza de abordagens advindas de distintos contextos músico culturais, de pesquisas com diferentes temáticas conceituais-teóricas. Desejamos fortemente que tratar do que nosso título propõe, *Percussão e educação musical: propostas e apostas emancipatórias* contribua com nossas redes públicas de ensino básico e superior, escolar e não escolar, que venha estimular colegas educadoras/es musicais nas suas mais diversas ambiências músico-pedagógicas.

Agradecemos profundamente às colegas autoras e autores que aceitaram nosso convite, generosamente, para socializar suas experiências e reflexões sobre percussão na educação musical. Muito obrigada Rafa Gonçalves, André FM, Rafa Mazini, Edu "Iyetumbi" Pacheco, Jeanine "Nina Fola" Cunha, Ka-

tiusca Barbosa e Rodrigo Cantos! Que o intuito que agora se concretiza, de pensarmos coletivamente a percussão em uma educação musical que se pretende emancipatória, seja apenas o começo de um diálogo profícuo e permanente - o que os grupos *musicAR* e *OREMUS* pretendem promover em breve, incluindo mesas redondas, oficinas de percussão e colóquios.

Nesta primeira publicação conjunta, iniciamos com o capítulo que tem por título "A percussão no coco de roda e as práticas pedagógicas abertas". Kátiusca Lamara dos Santos Barbosa traz o resultado da sua pesquisa de conclusão de curso da Licenciatura em Música pela Universidade Federal da Paraíba em 2021. Com uma abordagem etnográfica, a autora relata os processos de ensino-aprendizagem musical do coco de roda na comunidade quilombola do Ipiranga – Conde/PB. O estudo de caso utiliza o conceito das pedagogias abertas, a fim de dialogar sobre uma educação musical flexível e livre de estereótipos.

Apoiada na abordagem sociocultural da Educação Musical, Beatriz Schmidt traz “Uma proposta para o ensino coletivo de percussão”. O ensino coletivo de percussão é analisado dentro das suas complexidades, considerando o caráter multi-instrumental, os contextos de atuação e o perfil dos/as profissionais. A proposta é apresentada de forma teórica e prática, contendo mapa de planejamento e exemplos de material pedagógico, para que os professores e professoras lancem mão da criatividade e reflitam sobre sua prática em sala de aula.

Os autores André Felipe Marcelino, Rafael Martins Gonçalves e Rodrigo Cantos Savelli Gomes apresentam a trajetória da área da Música dentro do currículo da Educação Básica da Rede Municipal de Educação de Florianópolis, com ênfase nas práticas de percussão. Destacam que os instrumentos musicais de percussão desempenham um papel essencial na educação musical no contexto da Educação Básica, especialmente na infância. Relatam suas experiências docentes no uso da percussão como um caminho metodológico, epistemológico e criativo, promovendo vivências musicais significativas.

Em “Perspectiva integrada em/com percussão na Educação Musical: Formação docente, criação e performance”, José Rodrigo Santos Velho traz um relato de experiência em formato de ensaio, compartilhando vivências da sua prática docente em cursos de licenciatura em música, em especial, no curso de Música da UDESC. O autor destaca a forma integrada das disciplinas de percussão em diálogo com outras disciplinas do curso, discute a formação de professores e professoras de música, descreve processos experimentais na criação, confecção de instrumentos de percussão e composição coletiva, relata resultados

do uso do pandeiro na formação docente trazendo reflexões em torno de atividades integradas com percussão na Educação Musical.

Com base no fazer musical percussivo, especialmente aquele produzido pela população negra afro-diaspórica, Eduardo “Iyembi” Pacheco e Jeanine “Nina Fola” Cunha discorrem sobre uma possível (des)pedagogização das práticas musicais no contexto da Educação Musical. “Por uma (des)pedagogia do ritmo” é um ensaio que convida a refletirmos sobre a música percussiva negra, como forma de enfrentamento das questões que envolvem o racismo, o autoritarismo e os modos de pensar sobre o mundo ocidental - lido como machista, transfóbico, liberal, etc. O ensaio traz para o centro do debate diversas problematizações, como forma de engendrar um pensamento político-pedagógico contra as violências e o afropessimismo.

No capítulo *A produção de subjetividades e os aspectos comunitário e vivencial da música: notas de uma experiência músico-pedagógica*, Rafael Menotti Mazini e Vânia Beatriz Müller partem de uma prática músico-pedagógica ministrada por Rafael, e estabelecem associações entre dois campos conceituais e epistemológicos: a produção de subjetividades e os aspectos comunitário e vivencial da música, na concepção de Christopher Small. A partir dessas bases teóricas, o texto aponta processos de subjetivação relacionados à identidade, individual e coletiva, bem como sua relação direta com a potencialidade dos laços afetivos. Por fim, abordam o conceito de *rizoma* e argumentam como ele pode favorecer pesquisas e docências em educação musical, que sejam de perspectiva humanista, crítica e emancipatória.

Desejamos ótimo proveito!

Vânia Müller, Beatriz Schmidt e Rodrigo Velho.

CAPÍTULO 1

A percussão no coco de roda e as práticas pedagógicas abertas

Katiusca Lamara dos Santos Barbosa

Introdução

O coco de roda é uma manifestação cultural que acontece em muitas localidades do Nordeste, envolve música, dança e poesia (AYALA; AYALA, 2000). Tem esse nome por que a dança e a música são realizadas em formato de roda pelos seus participantes. Segundo Mário de Andrade (1984), tem muita coisa que pode ser considerada como coco. É um gênero que abrange formatos e características que variam de acordo com a sua região e seus costumes, em boa parte deles é notável o caráter comunitário e coletivo.

A comunidade do Ipiranga fica situada na região do Conde, litoral sul da Paraíba, conhecido pelo seu forte potencial turístico e suas belezas naturais. Nessa localidade acontece uma manifestação cultural, conhecida hoje como festa do coco de roda.

Antigamente acontecia de forma esporádica nas festas dos dias dos Santos, e para comemorar aniversários, casamentos, e batizados na comunidade. Essa prática, no decorrer do tempo, se enfraqueceu e quase desapareceu. E num determinado momento histórico de lutas e conflitos pela posse de suas terras, esse movimento ressurgiu na comunidade.

No ano de 2012, tive a oportunidade de participar a primeira vez da festa do coco, achei muito interessante aquele evento, nunca tinha assistido nada igual. Nesse momento, eu já fazia o bacharelado em percussão na Universidade Federal da Paraíba, e começava meus primeiros passos na pesquisa em música, mais especificamente nas manifestações musicais da cultura popular. E assim, continuei a frequentar as festas, inicialmente como brincante e depois como pesquisadora.

De lá para cá muitas coisas mudaram, entre elas, o espaço de realização do evento, seu formato e número de pessoas que passaram a frequentar a evento. Dentre essas mudanças, destaco um aumento significativo da participação dos jovens da comunidade dentro na festa e no grupo Novo Quilombo. Nesse processo, então, surgem questões ligadas ao ensino-aprendizagem do coco de roda, e neste sentido, achei relevante compreender os processos e mecanismos que acontecem na condução das práticas musicais, e neste artigo especificamente, apresento a percussão do coco de roda na comunidade do Ipiranga, e relacionar com a educação musical através das pedagogias abertas.

1 - A percussão na música do coco de roda do Grupo Novo Quilombo

Aspectos sócio-históricos da formação do grupo e da festa do coco

O grupo Novo Quilombo foi formado inicialmente pelos moradores das regiões do Ipiranga e do Gurugi, no final dos anos 1980 após um período de lutas pelo direito legal da posse das terras desses indivíduos na região¹. Mestre Lenita, negra, líder comunitária, responsável por organizar a criação do grupo, foi uma mulher importante como educadora e militante política nas ligas camponesas pela defesa dos direitos dos moradores do Ipiranga e daquela região.

Ela acreditava na prática cultural do coco como uma forma de legitimar todo o conhecimento que tinha aprendido com os antigos, e o grupo seria uma ferramenta pedagógica para que as próximas gerações da comunidade vivessem essa experiência. (NASCIMENTO, entrevista dez., 2019).

No início da década de 1990, a expansão turística do litoral sul do estado da Paraíba promovida por instituições públicas e privadas favoreceu a chegada de pessoas interessadas no conhecimento dessa prática cultural. O coco de roda, assim, passou a ser visto por esse setor como um “produto cultural” da região. No final da década de 1990, o grupo recebeu a visita dos professores Marcos Ayala e Maria Ignez Ayala. Esses pesquisadores contribuíram para o reconhecimento e consolidação do trabalho do grupo Novo Quilombo fora da comunidade, levando o grupo para apresentações na cidade de João Pessoa. Ademais, também realizaram os primeiros registros fonográficos do grupo.

Esses fatores contribuíram para a visibilidade do grupo Novo Quilombo e a prática do coco de roda na região. Eles, passaram a são convidados para participar de eventos em João Pessoa, e igualmente em São Paulo, em Pernambuco

¹ Os dados pormenorizados acerca dessas lutas se encontrarão no segundo capítulo, quando trataremos especificamente da formação da região e da comunidade do Ipiranga na qualidade de um território quilombola.

na Festa da Lavadeira, e em muitas outras localidades do país. Esse reconhecimento trouxe outras preocupações para o grupo, dentre elas, a de realizar a brincadeira do coco de roda para a comunidade, tendo em vista a necessidade das novas gerações terem contato com essa manifestação e, dessa maneira, renovar e multiplicar os participantes e brincantes de coco de roda do grupo dentro da comunidade.

Dessa forma, surge a iniciativa de Mestra Lenita, juntamente com sua filha Ana Nascimento e o grupo Novo Quilombo de promover a festa do coco, uma vez por mês. Segundo Mestra Ana, “se eles não brincassem na comunidade, com o tempo essa cultura ia adormecer” (NASCIMENTO, entrevista, dez. 2019). Além disso, vale destacar que o coco de roda, representa a afirmação de uma identidade quilombola que constitui um elemento primordial para a manutenção da territorialidade na comunidade quilombola, além de manter a memória coletiva das práticas culturais dessa comunidade.

Organização do grupo

Atualmente Mestra Ana é a responsável pela organização geral do grupo, desempenhando funções administrativas e de protagonismo. Na gestão do grupo, ela compra materiais, figurinos, instrumentos e lida com as negociações do grupo. Representa o projeto em eventos, assina documentos e organiza a festa do coco. No contexto da festa-performance², ela exerce a função principal de “puxar” os cocos, comandando o início e o final das músicas e da brincadeira.

A festa representa o caminho encontrado pelas Mestras para incentivar e transmitir conhecimento, do mesmo modo que desperta interesse sobre a prática e a cultura do coco de roda para as novas gerações. Por meio da brincadeira, os mais jovens aprendem esses conhecimentos e passam a participar do grupo Novo Quilombo. Hoje existe um número expressivo de jovens da comunidade que participam desse grupo. Esses brincantes atuam na dança, no canto, nos instrumentos e já exercem funções nas tarefas de organização, limpeza do espaço e gestão das mídias sociais, reduzindo a sobrecarga de funções exercidas por Mestra Ana.

Os integrantes, no momento atual, que participam do grupo são entre vinte cinco e trinta pessoas. O grupo dos dançarinos é o maior em número de participantes. Quando a música começa, eles formam a roda, dançam e respondem ao coro. O acompanhamento instrumental, na maior parte do tempo, é

² Conceito desenvolvido na minha Tese, sobre a importância e o papel da festa enquanto uma grande performance, em que a sua realização serve como garantia do território e da territorialidade desta comunidade específica.

realizado pelos músicos mais antigos do grupo. Eles portam entre si muitas histórias, conhecimentos e experiências dessa prática musical na região.

O grupo é composto era composto por cinco músicos, a saber, Jandui, Pedro, Elias³, Jurandy e Seu Vanda, os quais se revezam uns com os outros e formam o conjunto instrumental da bateria, constituída de um ou dois bombos, uma caixa e um ganzá. Esses instrumentos, no contexto da festa-performance, podem variar de quantidade apresentada, conforme todos os músicos estejam na festa e existam instrumentos extras.

Assim sendo, o coco de roda é música coletiva. Isso significa que todos aqueles que estão na roda contribuem para o funcionamento da sua estrutura. Esses três elementos são o fundamento para o funcionamento de toda a apresentação que atribuo músico-corporal, visto que, o som e o corpo estão a todo instante sendo articulados através do movimento para se tocar os instrumentos musicais, da dança e da parte vocal dos brincantes.

Dimensão organológica dos instrumentos

O conjunto musical do coco de roda se constitui dos músicos mais antigos do grupo. Eles são estimados por todos como mestres, em virtude da experiência e da vivência ao longo dos anos nesses instrumentos. No contexto da festa, são os responsáveis pela transmissão desses conhecimentos para qualquer um que tenha interesse. Esses ensinamentos, por sua vez, ocorrem de forma oral, através da imitação, repetição e prática. O processo de transmissão se assemelha ao modo com o qual eles aprenderam a prática desses instrumentos.

De acordo com os mestres do Ipiranga, eles resumem a forma de tocar o bombo, instrumento mais grave no coco de roda, expressando-se da seguinte maneira: “são três pancadas e uma rebatida” (ALVES, 2014). Trata-se da repetição da batida com a marreta três vezes no centro do instrumento (mão dominante do músico), para retirar a sonoridade grave, em seguida um movimento com o bacalhau próximo a borda do instrumento. O músico repete este ciclo até se ajustar ao andamento dos outros instrumentos do conjunto musical. Essa é a base do movimento para se tocar o coco de roda no bombo. Ressalto que as questões de divisão rítmica e métrica são melhor compreendidas no contexto prático, que é a forma como esses mestres aprenderam e é forma como eles ensinam.

Para facilitar a compreensão de cada tipo específico de percussão usada por eles no conjunto da bateria, utilizei os critérios de classificação de instru-

³ Dias antes da publicação do artigo o músico faleceu.

mentos de Hornbostel e Sachs. Nessa classificação, os instrumentos são separados a partir da sua fonte sonora: na percussão temos os membranofones (instrumentos que produzem som a partir da vibração de uma pele ou membrana), bombo ou zabumba e a caixa; e os idiofones (instrumentos que produzem som a partir ou através da vibração do seu próprio corpo) – o ganzá.

O material das membranas do bombo e da caixa é a pele de animal (geralmente couro de bode)⁴, e o sistema de afinação é feito por amarração das cordas. São instrumentos construídos artesanalmente. Essa é uma característica das antigas brincadeiras de coco da região e que ainda hoje são preservadas no Ipiranga. O ganzá foi construído a partir de latas vazias de óleo de cozinha. Eles colocavam pequenas pedras dentro da lata e depois fechavam as extremidades para que a lata pudesse ser movimentada.

Figura 1 – Membranofones do grupo Novo Quilombo (Bombo e Caixa)



Fonte: Pesquisa de campo

O Bombo (zabumba)

A bateria do coco de roda é composta por um ou dois tambores de madeira (figura 1). Esses instrumentos, por sua vez, podem ser iguais ou possuir tamanhos diferentes, que variam entre 16 a 18 polegadas de largura, e entre 7,8

⁴ Antigamente utilizavam a pele de guaxinim na caixa para diferenciar o timbre dos membranofones tornando o instrumento mais agudo em relação ao bombo. Atualmente, eles utilizam o mesmo tipo de membrana para os dois instrumentos porque a pele de bode é mais fácil de ser adquirida e encontrada no mercado, o que facilita o processo de manutenção do instrumento.

a 9,8 polegadas de comprimento. Considerado o instrumento do conjunto musical com a sonoridade mais grave, suas membranas são de pele de animal, uma em cada superfície. Já o corpo do instrumento é feito de tronco de uma árvore chamada macaíba, e suas extremidades (aros) são feitas de uma árvore chamada jenipapo, madeira resistente que servirá para suportar a pressão das cordas de amarração.

Figura 2 - Bombos do conjunto da bateria do grupo Novo Quilombo (caixa: Jandui; bombo16': Elias; bombo 18':Jurandy)



Fonte: Pesquisa de campo

Atualmente, a madeira do jenipapo é mais difícil de encontrar, são troncos de árvores rígidos, com a fibra dura que torna o instrumento pesado. De acordo com os mestres, por essa razão, é mais comum utilizarem o compensado para a construção dos bombos. O processo de construção torna a ser mais simples, diminuído o custo para a fabricação. Por outro lado, perde-se a qualidade sonora e a durabilidade material do instrumento, nesse caso, é necessário ter um cuidado periódico com relação à afinação e troca de peças.

A afinação do bombo, no entanto, se faz por meio das cordas de amarração. Existem diferentes técnicas para fazer o nó nas cordas. No Ipiranga, eles utilizam a técnica conhecida por “jau” (uma afinação cuja pressão de afinação das cordas está no centro do corpo do instrumento (fig.1)). Além da amarração, o calor na membrana do instrumento favorece um esticamento ainda maior da pele. Nos momentos antes das apresentações, quando eles acendem uma foguei-

ra, os instrumentos de pele são colocados próximos a ela a fim de aquecer a pele, uma vez que, a membrana perde umidade, se distende, elevando a afinação do instrumento (seu timbre se torna mais agudo)

A caixa

O material e processo de construção da caixa é semelhante ao do bombo. As diferenças se manifestam de acordo com o tamanho, pois possui o diâmetro menor - 14 polegadas de largura, e 7,87 polegadas de comprimento, por conseguinte, seu timbre é mais agudo e estridente em relação ao timbre do bombo. Seu corpo consiste em um cilindro de madeira fechado na extremidade por duas peles de animal (figura 3).

As membranas, por sua vez, se apoiam nos aros e se harmonizam pela tensão das cordas, feita por meio de uma amarração. A afinação também se modifica com a variação climática. Evidencio ser a variação de temperatura uma característica para todo instrumento de percussão que tem membrana de origem animal. Contrariamente ao bombo, a caixa sustenta a afinação por mais tempo, porquanto, precisa de menos pressão das cordas para esticar a pele; de outro modo, contudo, o processo de afinação da pele dura mais tempo em comparação ao bombo.

O timbre da caixa, não obstante, provém da presença de uma esteira (Fig. 3) – “tiras” de cordão ou de metal que ficam encostadas na pele de resposta (a pele da parte inferior). A técnica para execução é feita a partir de um par de baquetas simples que percute na membrana superior. Ao tocar as baquetas na pele superior, a esteira que está localizada na membrana de baixo vibra e produz o timbre específico da caixa. Quanto mais forte o músico tocar sobre a pele de cima, maior será a vibração da esteira e conseqüentemente a potência sonora do instrumento também aumentará.

O material da esteira geralmente é de metal e seu tamanho varia de acordo com a preferência do instrumentista. É importante ressaltar que a tensão da esteira sobre a membrana é fundamental para determinar que a caixa tenha sua sonoridade aguda e estridente, que permite diferenciar do timbre do bombo.

Figura 3 – Esteira de corda na pele de resposta da caixa



Fonte: Pesquisa de campo

Ganzá

No passado, o ganzá comumente era tocado pelos mestres e Mestras que cantavam os versos dos cocos. No Ipiranga, a missão de tocar ganzá não se restringe à performance de Mestra Ana no momento de cantar. Ela sente certa dificuldade em coordenar o canto com o movimento do toque, contudo, ela afirma que esse instrumento exerce um papel importante para orientá-la “a manter o ritmo” enquanto canta os versos (NASCIMENTO, 2019).

O tipo de ganzá utilizado por eles é de metal (Fig. 4), possui um potencial sonoro expressivo, ideal para espaços abertos e com pouca estrutura de amplificação do som. Além disso, o metal é um material resistente, ao mesmo tempo leve, permitindo ser tocado por prolongados períodos de tempo, prática comum das brincadeiras de coco atualmente. Esses benefícios torna-o um instrumento acessível para aqueles que queiram participar do conjunto musical do coco de roda.

O ganzá, quando empregado no coco, possui os seguintes aspectos estruturais: formato cilíndrico, tamanhos médio e grande, pequenos grãos de metal ou de plástico no seu interior que emitem sons ao serem movimentados. Pesa cerca de 200g, não ultrapassa a medida de 41 cm de comprimento e 6 cm de largura. Percute, por fim, indiretamente, chacoalhado ou agitado.

É segurado pelas mãos nas suas extremidades. Ao ser impulsionado para frente e para trás emite uma marcação de som forte e depois fraco. Isso ocorre, porque os grãos se chocam no metal e depois retornam para o ponto inicial. Ao

ser lançado para frente, o ganzá marca o tempo forte do andamento e ao voltar para trás ele deixa uma espécie de “rastros”, um som intermediário que percute até que o instrumento seja impulsionado novamente para frente, e o ciclo recomeça. O movimento deve ser constante e servir de guia para todos da roda: é uma das principais referências da pulsação rítmica da roda. Essa movimentação do instrumento será realizada de acordo com o andamento do conjunto musical.

O timbre do ganzá é agudo e estridente devido seu material metálico e pode ser escutado por todos. Existe algumas ocasiões em que é necessário maior volume sonoro, portanto, o grupo usa uma quantidade maior de instrumentos, isto é, dois ou três ganzás. No contexto da festa, muitas vezes são manejados mais de um instrumento. Examinei atentamente uma grande rotatividade de brincantes no ganzá em comparação com os outros instrumentos. As pessoas parecem apresentar menos resistência em participar da bateria quando tocam esse instrumento.

Figura 4 – Ganzá usado pelo grupo Novo Quilombo



Fonte: Pesquisa de campo

Execução técnica dos instrumentos no contexto do coco de roda

Na execução musical, o bombo realiza as acentuações rítmicas específicas do coco do Ipiranga. Essas acentuações, por seu turno, são executadas pela marreta, baqueta mais grossa que se encontra na mão dominante do músico, que toca na pele superior do instrumento. A função do bacalhau no coco de roda, tocado pela outra mão do músico também na pele superior do instrumento, é complementar ao ritmo que está sendo executado pela marreta, podendo existir uma diversidade de variações na forma de tocar. Essa diversidade está

muito ligada às preferências, conhecimentos e escolhas subjetivas dos músicos neste universo.

O bombo é o membranofone maior, e, por isso, possui a sonoridade grave. Segundo os mestres que tocam esse instrumento, é o coração do conjunto musical. Os passos dos dançarinos seguem a marcação rítmica executada neste instrumento. Os outros instrumentos do conjunto mantêm uma linha de acompanhamento rítmico que ajuda a completar e a enfatizar o que está sendo executado pelo bombo.

A caixa é o membranofone de tamanho menor que tem por função a condução (a base estruturante) no conjunto da percussão do coco de roda. Assim como, o bombo executa acentuações e improvisações, a caixa se mantém numa mesma estrutura rítmica. Os músicos executam o instrumento, em conformidade com a seguinte técnica: batida com as duas baquetas direto na pele, sem o uso de rebotes, ou rulos⁵, e outros ornamentos. Tocam com uma baqueta de madeira uma para cada mão. A caixa também convoca os instrumentos na música do coco no Ipiranga para começar ou finalizar. A Mestra, com a voz ou com gestos, sinaliza para o instrumentista da caixa o começo e o final de cada música e esse, em seguida, realiza a virada para os outros músicos da bateria, que ao escutarem-na, imediatamente iniciam ou param de tocar.

O ganzá é tocado a pouca distância da caixa - esses instrumentos se complementam e são importantes para auxiliar o puxador dos cocos no momento de cantar. Esse instrumento não executa muitas variações, de maneira oposta, mantém uma constância junto à caixa que serve como uma espécie de referência-base do andamento rítmico para o canto da Mestra e dos demais cantores nas apresentações noturnas.

Demonstro abaixo na figura 5 uma representação das células rítmicas dos instrumentos usados no coco de roda do grupo Novo Quilombo. Esta imagem serve para ilustrar a polirritmia que acontece entre os instrumentos de percussão na música do coco de roda e a relação de timbres desde o grave até o agudo. Os instrumentos agudos com uma linha rítmica mais fixa, e o instrumento mais grave com uma linha rítmica mais variada.

⁵ Técnica conhecida também por rudimento que consiste no rebote da baqueta de forma controlada que cause um efeito sonoro de vibração na esteira.

Figura 5 – Partitura das células rítmicas executadas na bateria

The image shows a musical score for three drum parts: GANZÁ, CAIXA, and BOMBO, in 2/4 time. The GANZÁ part has notes with accents (>) above the staff. The CAIXA part has notes with accents (>) above the staff and letters E and D below the staff. The BOMBO part has notes with accents (>) below the staff.

Fonte: Transcrição da autora

Legenda: GANZÁ: As figuras com acento representam o impulso que o músico faz para que o instrumento emita som, e as notas sem acento são a consequência desse movimento em sentido contrário, ou seja, não existe interferência do músico neste som produzido em ricochete.

CAIXA: O sinal (>) também indica acentuação, mas diferentemente do bombo não existe diferenciação de timbres graves e agudos, somente de intensidade forte e fraco com relação ao uso do peso na baqueta na pele do instrumento; A letra (E) se refere à mão esquerda e (D), à mão direita, relacionados à possibilidade de manulação⁶ para a execução da sequência da célula rítmica.

BOMBO: As figuras abaixo da linha representam os sons mais graves executados pela marreta (baqueta maior), obtém-se pelo contato na região central da pele. As figuras no meio da linha representam os sons graves médios também executados pela marreta, obtidos nas regiões mais afastadas do centro da pele. As figuras acima da linha representam os sons agudos, executados pelo bacalhau (baqueta menor). O sinal de (>) indica a acentuação da figura rítmica.

⁶ Forma de indicar a mão a ser utilizada na execução de um trecho musical (Frunghillo, 2003, p. 201)

Figura 6 – Conjunto dos instrumentos do coco de roda do Ipiranga (da esquerda para a direita Seu Vanda com o bombo; na caixa Jurandy, no ganzá Mestra Ana; no bombo Elias)



Fonte: Rede social do Grupo Novo Quilombo

Performance Participativa

A roda é formada e as pessoas, com a música e a dança, entram em contato umas com as outras. É na prática que os quilombolas vivenciam e trocam experiências a partir do coco de roda. No momento em que a pessoa está em performance, o aprendiz tenta aprender não a partir do outro, mas através do outro, denominada de aprendizagem colaborativa (TOMASELLO, 1993).

Nessa troca, não existe um professor ou instrutor no sentido restrito do termo. A performance participativa consiste na reunião de pares que colaboram entre si para construir algo novo. Apesar de existir uma estrutura lógica rítmica que conduz o canto e o passo base, a Mestra, ao iniciar a brincadeira, esclarece a todos os presentes que a liberdade de se expressarem musicalmente e corporalmente no espaço da roda se dá mediante a brincadeira.

Nesse sentido, a performance na brincadeira do coco de roda, no contexto da festa do Ipiranga pode ser descrita como um “polo aglutinador” de interações entre os sujeitos da comunidade e os visitantes, sujeitos inexperientes ou menos habilidosos, aprendizes em potencial, observadores, e pessoas com expe-

riência no coco de roda. Ao possibilitar esse trânsito de agentes, a brincadeira se potencializa enquanto espaço e forma de resistência.

Essa perspectiva corrobora com o conceito de performance participativa discutida por Turino (2008, p.34). Segundo esse autor, a audiência é parte significativa do processo da performance, independente do grau de habilidade de cada um, pois se estabelece uma relação de envolvimento entre os participantes, e isso resulta em um sentimento de satisfação advindo do bom andamento dessa performance, que é compreendido pela colaboração de todos.

Segundo Turino, a ideia de participação é entendida como uma contribuição ativa para o som e/ou movimento de um evento musical por meio da dança, do canto, do bater palmas e do tocar instrumentos. Estas pessoas são chamadas de participantes e participantes em potenciais. Nesse contexto, o foco da música participativa está no processo primário, ou seja, na atividade, no fazer e nos participantes ao invés de um produto final. (2008, p. 28).

Uma das principais características da performance participativa é que não existe diferença entre artista e público. Na festa, no momento da brincadeira, o grupo Novo Quilombo, por determinação da Mestreira, não utiliza os figurinos das apresentações “oficiais”, e todos os brincantes têm a liberdade de ocupar os espaços da dança, do canto, da percussão, independente de pertencerem ao grupo ou à comunidade, ou se possui ou não experiência com o coco de roda. Para Turino, esses “eventos profundamente participativos são fundados em um *ethos* que afirma que todos os presentes podem e, de fato, devem participar do som e do movimento da apresentação”. (Idem, Ibidem).

Outra questão relevante diz respeito aos papéis na performance participativa. Na música apresentacional, é comum os participantes mais habilidosos e experientes serem responsáveis pela condução das performances musicais. Entretanto, como venho mostrando, no momento da festa, todos participam da apresentação. Na brincadeira, esse processo de fluxo da interação na performance apresenta características definidas por Turino através da teoria do fluxo de Csikszentmihalyi. Segundo esse autor Csikszentmihalyi,

Importante para o fluxo é que a atividade deve incluir o adequado equilíbrio entre os desafios inerentes e o nível de habilidade do ator. Se os desafios são muito baixos, a atividade torna-se entediante e a mente divaga em outro lugar; se os desafios forem muito altos, a atividade leva à frustração e o ator não consegue se envolver totalmente. Quando o equilíbrio está certo, melhora a concentração e uma sensação de estar "no ritmo", em sintonia com a atividade e as outras pessoas envolvidas. Tradições participativas geralmente incluem uma variedade de funções que exigem diferentes graus de especialização, para que as pessoas possam participar em um nível que ofereça o equilíbrio certo de desafios e habilidades adquiridas. Csikszent-

tmihalyi observou porque o fluxo de experiências é prazeroso, as pessoas voltam às atividades que elas proporcionam novamente. Ao fazer isso, suas habilidades para a atividade aumentam, exigindo desafios cada vez maiores. (2014).⁷

As pessoas presentes na festa têm a oportunidade de participar da brincadeira, da dança, do canto na música. Isso amplia os processos de envolvimento e, por conseguinte, amplia e auxilia os processos de aprendizagem por manterem todos os envolvidos em um processo contínuo.

No coco de roda, os participantes continuamente estão tocando, interagindo aprendendo e ensinando. Essa troca e compartilhamento na performance é ininterrupta entre aqueles com mais experiência e as pessoas que nunca participaram daquele contexto. Assim, “os recém-chegados são encorajados, em parte porque as pessoas em uma cena local desejam que ela cresça e permaneça vibrante; eles precisam de sangue novo”. Sendo assim, concordo com Turino quando afirma que, “a música participativa e dança são mais sobre as relações sociais sendo realizadas” (Ibidem, p. 34-35). Ou seja, a prioridade é que as pessoas pratiquem independentemente da qualidade do resultado, o foco não é o produto, mas, sim, o prazer da prática.

Os recursos pedagógicos e didático no ensino de percussão no coco de roda do Ipiranga

No coco de roda e na maior parte dos nossos folguedos, e práticas musicais populares brasileiras, a oralidade e a imitação são os recursos didáticos mais utilizados pelos mestres no momento de repassar seus saberes para seus aprendizes. No Ipiranga o processo é o mesmo, as pessoas com mais experiência no grupo repassam seus conhecimentos para os integrantes mais recentes no grupo.

De acordo dona Ana, a realização da festa na comunidade representa a ação mais importante no processo de despertar nos jovens o gosto pela brincadeira do coco. Por isso, ela insiste em dar continuidade à festa. Nas suas palavras:

⁷ the most important condition for flow is that the activity must include the proper balance between inherent challenges and the skill level of the actor. If the challenges are too low, the activity becomes boring and the mind wanders elsewhere; if the challenges are too high, the activity leads to frustration and the actor cannot engage fully. When the balance is just right, it enhances concentration and a sense of being "in the groove," at one with the activity and the other people involved. Participatory traditions usually include a variety of roles demanding different degrees of specialization, so that people can join in at a level that offers the right balance of challenge and acquired skills. Csikszentmihalyi has observed that because flow experiences are pleasurable, people return to the activities that provide them again and again. As they do so, their skills for the activity increase, requiring ever higher challenges.

eu acredito que com a sequência dessa festa, as pessoas tomaram gosto por ela. Antigamente os jovens diziam que aquilo (coco), era dança de velho, era uma brincadeira de velho, que num era bonita. Hoje em dia, eles entram na roda, eles dançam, cantam. Jovens, adultos, crianças e idosos. Então, a ação que eu fiz foi manter bem viva, essa cultura mensalmente, e as pessoas iam tomando gosto, por ser uma festa tranquila, festa pacata, uma festa, onde as pessoas tinham a confiança de estar lá, e isso vai sendo enraizado na vida das pessoas. (Ana, 2020).

Já com as oficinas os mais experientes são os responsáveis por conduzir o processo de ensino/aprendizagem. Os músicos repassam os seus saberes para os interessados em aprender a batida do coco de roda do Ipiranga, enquanto dona Ana e os outros dançarinos apresentam e ensinam o passo da dança do coco, e em seguida é formada a roda na qual as pessoas colocam em prática os conhecimentos que lhe foram repassados. Nesse processo também acontece o canto, o qual é responsorial e os dançarinos respondem ou repetem os versos entoado pela mestra dona Ana.

Dona Ana sempre procura incentivar os mais jovens a participarem do grupo, das apresentações e oficinas. Nessa vivência eles aprendem a tocar, dançar e cantar, e exercem pequenas funções no momento da realização da festa, ajudam na limpeza e organização do espaço.

Na festa eles têm a oportunidade de experimentar à prática do coco de roda, tem acesso aos equipamentos de sonorização como microfones, e aos instrumentos também. Além disso, acontece a roda e eles participam dançando e respondendo ao coro. Essa dinamização das possibilidades estimula bastante à participação e integração de todos na brincadeira do coco de roda.

Ao perguntar se os participantes do grupo são estimulados a criar, ela respondeu que sim. Para ela o coco de roda permite o estímulo a criação, ele dá à possibilidade de colocar em música sentimentos, ideias e tudo mais que a pessoa queira colocar para fora. E tudo isso, de uma forma natural, sem pressão. As pessoas que participam do coco no Ipiranga fazem isso por vontade e interesse próprio, e por isso o grupo é aberto para acolher qualquer um que queira participar dele. Portanto, o mecanismo que ela usa para que essas pessoas aprendam coco de roda, é tornar a brincadeira do coco sempre acessível a todos.

Acredito que essa liberdade em atuar de diversas formas dentro do coco de roda favorece a entrada de novos participantes no grupo, e mesmo não participando do grupo formalmente as pessoas tem espaço para interagir com a brin-

cadeira do coco de forma lúdica, aprendendo mesmo sem ter a consciência de que está inserida em um espaço de ensino e aprendizagem musical.

Ao promover o coco de roda em sua comunidade a mestra Ana acredita que as pessoas podem se apropriar dessa prática cultural e assim possam dar continuidade a ela. Na sua família essa prática já está na quinta geração, e seu desejo é que nunca deixem de “brincar” o coco no Ipiranga. Sua luta é para que as novas gerações se apropriem desses saberes.

2 – Os princípios da pedagogia aberta na Educação Musical

A pedagogia aberta é um dos princípios defendidos pelo Fórum Latino-Americano de Educação Musical (FLADEM), desse modo, de acordo com o fórum: “uma educação musical flexível e aberta tende a romper estereótipos e a instaurar novos paradigmas de comportamento e aprendizagem no contexto escolar e social”. (BRITO, p.109, 2012). Neste sentido, o FLADEM visa validar processos educativos que emergem de processos históricos e culturais, como o coco de roda.

Assim sendo, retomando a perspectiva da autora, o fórum é uma rede solidária que almeja o fortalecimento da educação musical latino-americana e surgiu com a proposta de abrir espaços alternativos de expressão e reflexão pedagógica de experiências e resistências frente aos modelos e valores impostos pelo eurocentrismo e/ou norte-americanos decorrentes do neoliberalismo e da globalização. Desse modo, é baseado neste princípio da pedagogia aberta que direcionamos nossos olhares para entender o contexto e a realidade do ensino e aprendizagem musical na comunidade do Ipiranga.

Neste sentido, o FLADEM, “concebe a educação pela arte como um processo permanente de aprendizagem, visando o aperfeiçoamento da pessoa humana, como meio de transformação qualitativa do mundo e da vida” e ao nos debruçarmos sobre a pedagogia aberta na educação musical, buscamos refletir sobre a importância de pensar/fazer uma educação musical, em seus múltiplos contextos. Para isso, é necessário saber reconhecer e validar essas propostas e torná-las relevantes, o que representa uma abertura frente aos modelos rígidos, e a aceitação de outros modos de organização do ensino, ou seja, “é uma posição humanista no campo da educação”. (BRITO Apud GAINZA, p. 114, 2012).

Portanto, a pedagogia aberta surgiu em resposta à situação da educação Latino Americana no final do século XX. De acordo com Brito, “o modelo artístico aberto organiza objetivos do trabalho em planos que respeitam a singu-

laridade dos indivíduos ou grupos. As ações se constroem em conjunto na interação entre o grupo e o educador”. (2012, p. 115). É nessa perspectiva que ocorre o ensino-aprendizagem da percussão dentro do coco de roda. A Mestre Ana, responsável pelo grupo, direciona suas ações com as pessoas que participam do coco de roda na comunidade do Ipiranga. Desse modo, o processo de ensino/aprendizagem musical acontece na partilha dos conhecimentos entre todos os brincantes que participam da roda de coco.

Nesse momento, dona Ana busca rever, transformar e reorganizar suas ações na condução do coco de roda na comunidade do Ipiranga. O que vai diretamente com os conceitos da pedagogia aberta, pois, a reflexão alinhada à prática é essencial para tornar o coco de roda um saber significativo para os sujeitos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem musical.

Outro aspecto importante é o modelo artístico de ensino de música, é nessa linha de ação educativa que Gainza acreditava existir um caminho para o desenvolvimento musical do aluno que perpassa a perspectiva tradicional de transmissão de conhecimento pautado na ênfase excessiva sobre a técnica, para uma concepção que valorize o desenvolvimento dos aspectos cognitivos na qual a criatividade é condição natural para o crescimento e o desenvolvimento musical.

Para isso, a autora define quatro fases para o desenvolvimento musical lógico que permita ao aluno adquirir um nível de consciência mental que constituirá um momento verdadeiramente crítico de aprendizagem. Destaco entre eles, fazer música, ou seja, para ela a música se aprende fazendo. Dessa forma, no caso do coco de roda da comunidade do Ipiranga, é na festa mensal e nas apresentações do grupo que as pessoas vivenciam os processos de ensino-aprendizagem por meio prática musical do coco. Neste sentido, para poder aprender e para ensinar a música do coco você precisa necessariamente participar, ou seja, está ali para tocar com aquelas pessoas, fazer música com elas.

Neste sentido, trago a fala do professor Queiroz, que ressalta a importância dos debates acerca do conhecimento sobre a diversidade de formas e lugares em que ocorre os processos de transmissão e aquisição de conhecimentos e saberes musicais. O referido autor, define a transmissão musical como um fenômeno demasiadamente abrangente e complexo:

[...] envolve ensino e aprendizagem de música, mas também abrange valores, significados, relevância e aceitação social, bem como uma série de outros parâmetros que caracterizam a seleção, resignificação e conseqüentemente, transmissão de uma cultura musical em um contexto específico (2010, p. 115).

Portanto, foi através das bases e princípios de uma pedagogia musical aberta e o do reconhecimento das especificidades que envolvem os processos de ensino e aprendizagem da música no contexto específico do coco de roda que busquei evidenciar os processos, as ações e estratégias pedagógicas concebidas no ensino e aprendizagem do roda de coco da comunidade do Ipiranga.

Considerações finais

No coco de roda o ritmo é vivenciado através dos instrumentos percussivos, denominado de conjunto musical, este é responsável pelo acompanhamento do canto. São nessas funções, que os aprendizes incorporam os elementos contidos nos aspectos musicais do coco de roda. Destaco que neste momento também temos o que chamo de representação corporal através da dança, pois percebe-se a partir dos passos dos brincantes a atuação mais enfática do ritmo executado pelos músicos. E por último, vem a codificação e simbolização, representada na identidade cultural e social na qual essa prática cultural foi concebida, o que fortalece para e na comunidade os sentimentos de resistência, territorialidade, reconhecimento e identificação cultural.

Temas como esse são importantes para aproximar essa realidade musical das nossas práticas e ações enquanto futuros e/ou profissionais já atuantes no ensino de música. Os contextos plurais e diversos de ensino/aprendizagem musical da cultura popular devem ser compreendidos como espaços efetivos de trocas e conhecimentos musicais e sua aproximação com a educação musical é uma condição necessária para avançarmos na construção de um projeto de abertura pedagógica.

Através da concepção de pedagogia aberta na educação musical fomos em busca do contexto do ensino e aprendizagem musical do coco de roda. É a partir dessas ações de resistência cultural e territorial do coco de roda na sua região que acontecem as estratégias de ensino/aprendizagem musical. Essas, acontecem a partir dos conhecimentos adquiridos na sua trajetória de vida, e são aplicadas na condução do grupo Novo Quilombo e na realização da festa do coco.

Referências

- ANDRADE, M. A literatura dos cocos. In: **Os cocos**. Org. Oneyda Alvarenga. São Paulo: Duas cidades; Brasília: Instituto Nacional do Livro, 1984, p. 345
- AYALA, Maria Ignez Novais; AYALA, Marcos (Org). **Cocos: alegria e devoção**. Natal: EDUFRN, 2000, 304 p.
- BRITO, Bruno Dantas Muniz de. **As manifestações culturais e sua relação com o turismo na grande João Pessoa**. 2004. [127f.] TCC (Bacharelado em Turismo) Centro de Comunicação, Turismo e Arte. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2004.
- CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. Flow and education. In: CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. Applications of flow in human development and education. Dordrecht: Springer, 2014.
- HORNBOSTEL, Erich von. SACHS, Curt. **Classification of musical instrument**. Trad. de Klaus Wachsmann e Anthony Baines. The Galpin Society Journal. Londres, v. 14, 1961.
- TOMASELLO, M.; Kruger, A. C. & Ratner, H. **Cultural learning**. Behavioral and Brain Sciences. (1993).
- TURINO, Thomas. **Music as Social Life: The Politics of Participation**. Chicago: University of Chicago Press, 2008

ENTREVISTAS

- NASCIMENTO, Ana Rodrigues. Entrevista [dez.2019]. **Depoimento** concedido a Kátiusca Lamara dos Santos Barbosa. João Pessoa, 2019. Arquivo de áudio (mp3), 80 minutos. Não publicada.
- _____. Ana Rodrigues. Entrevista [set.2021]. **Depoimento** concedido a Kátiusca Lamara dos Santos Barbosa. João Pessoa, 2021. Arquivo de áudio (mp3), 39 minutos. Não publicada.

CAPÍTULO 2

Uma proposta para o ensino coletivo de percussão

Beatriz Woeltje Schmidt

A diversidade presente no ensino coletivo de percussão envolve muitos debates. Um deles diz respeito ao caráter multi-instrumental, que traz discussões complexas sobre como ensinar variados instrumentos numa mesma aula. Outro, é relativo à questão da escolha dos materiais didáticos, do repertório, das técnicas e conteúdos a serem desenvolvidos. Afinal, existe uma metodologia para o ensino coletivo de percussão?

A partir da minha experiência como professora de percussão do Projeto Guri, optei por discorrer sobre parte de uma proposta para o ensino coletivo de percussão, levando em consideração uma abordagem sociocultural. À vista disso, este artigo discute pontos centrais da proposta desenvolvida em minha tese de doutorado em andamento, “Uma abordagem sociocultural sobre os processos do ensino coletivo de percussão no Projeto Guri”.

O Projeto Guri é um programa de educação musical e inclusão sociocultural gerido pela Organização Social Santa Marcelina Cultura, por meio de contrato de gestão com a Secretaria de Cultura e Economia Criativa do Estado de São Paulo. O Projeto atua em 384 polos de ensino localizados em 282 cidades do Estado e atende, gratuitamente, mais de 60 mil crianças e adolescentes. Desde 2019 faço parte do corpo docente do programa na Capital e Região Metropolitana de São Paulo, ministrando aulas coletivas de percussão em regiões afastadas do centro da cidade. Atualmente leciono em quatro polos de ensino: CEU⁸ Cardeal Dom Agnelo Rossi no Bairro Campo Limpo; CEU Meninos no

⁸ Centro Educacional Unificado.

Bairro São João Clímaco; CEU Rosa da China no Bairro Jardim São Roberto; e CEU Formosa no Bairro Parque Santo Antônio.

Ao me deslocar para estes territórios, diversos cenários me atravessam: as comunidades por onde passo, o trânsito caótico, as pessoas aceleradas a caminho do trabalho e assim por diante. Para contribuir com este imaginário, trago abaixo uma foto⁹ que mostra a Linha Lilás do metrô de São Paulo, passando pelo bairro Vila das Bezas, localizado na zona sul. O metrô adentra as comunidades, a perspectiva se transforma e automaticamente reflito: o que muda em mim? O que levo daqui? O que trago aqui?



Compreender nosso contexto de atuação se faz necessário, caso estejamos dispostos a exercer uma educação musical com objetivos de transformação. Para tanto, as questões socioculturais que permeiam o ensino coletivo de percussão devem ser consideradas. A abordagem sociocultural parte, então, do princípio da reflexão sobre: a) um ensino da música para além da transmissão

⁹ Foto de João Paulo (@jp_drone).

de técnicas específicas de cada instrumento; b) o contexto de atuação; c) a cultura/música local; d) os saberes musicais de cada estudante; e) a não-hierarquização nos processos de ensino-aprendizagem; f) a escolha do repertório, dos conteúdos e das metodologias conectados com a realidade; g) a diversidade cultural (SCHMIDT, 2023).

A reflexão sobre as questões socioculturais no contexto educacional está relacionada à educação libertadora, proposta por Paulo Freire. De acordo com Freire e Shor (2022), o/a professor/a deve entender o contexto social de ensino, questionar os modelos tradicionais ultrapassados e conhecer seu território para que a educação alcance tal liberdade. A partir da abordagem sociocultural, assim como em Paulo Freire, compreende-se que o território é formativo.

Na área da Educação Musical, tal como na Educação, os contextos de ensino são divididos em formal, não formal e informal. No contexto de ensino formal são considerados, principalmente, os conservatórios, a escola básica, as universidades e cursos técnicos. O ensino não formal se encontra em projetos sociais, escolas de música, cursos livres ou espaços com objetivo de transformação social. Já o contexto de ensino informal se apresenta em ambientes do cotidiano, no convívio com família ou amigos, em encontros musicais, grupos ou bandas. Entretanto, Marandino (2017, p. 811) argumenta que, “[...] muitas vezes, os termos formal, não formal e informal são utilizados de modo controverso fazendo com que suas definições estejam ainda longe de serem consensuais”. A autora menciona, ainda, o trabalho de Smith (1996), que definiu cada contexto de atuação diante dos referidos conceitos.

- educação formal: sistema de educação hierarquicamente estruturado e cronologicamente graduado, da escola primária à universidade, incluindo os estudos acadêmicos e as variedades de programas especializados e de instituições de treinamento técnico e profissional;

- educação não formal: qualquer atividade organizada fora do sistema formal de educação, operando separadamente ou como parte de uma atividade mais ampla, que pretende servir a clientes previamente identificados como aprendizes e que possui objetivos de aprendizagem;

- educação informal: verdadeiro processo realizado ao longo da vida em que cada indivíduo adquire atitudes, valores, procedimentos e conhecimentos da experiência cotidiana e das influências educativas de seu meio – da família, no trabalho, no lazer e nas diversas mídias de massa (MARANDINO, 2017, p. 812).

Apesar desses termos estarem bem definidos no campo educacional, cabe a reflexão: será que ainda faz sentido manter essa separação entre o formal e não formal? Afinal, ambientes de ensino considerados não formais ou informais também formam o indivíduo, seja social ou tecnicamente. Como exemplo, te-

mos as vivências de tradição oral com as manifestações brasileiras presentes nas comunidades mantidas vivas pelos mestres da cultura popular; estas culturas também são formativas e possuem sistemas próprios de formalidade. Por outro viés, podemos analisar, de um lado, o ensino formal como a estrutura padrão hegemônica e, do outro, as demais potencialidades de ensino que não são legitimadas dentro dessa estrutura formal. Em consonância, Marandino, aponta que “[...] a construção da ideia de educação não formal não é uma questão somente epistemológica, mas envolve também dimensões políticas e econômicas” (MARANDINO, 2017, p. 815).

Através da abordagem sociocultural proposta neste capítulo, o território de atuação é compreendido como contexto de formação educativa, onde é possível enxergar potências que formam as pessoas no convívio social e agregam saberes singulares daquela localidade. Os conceitos que definem a prática educacional, muitas vezes, não condizem com a realidade. Sendo assim, a vida real em sociedade deve instigar a educação a transmutar, refletir, mudar conceitos e aproximar a teoria da prática.

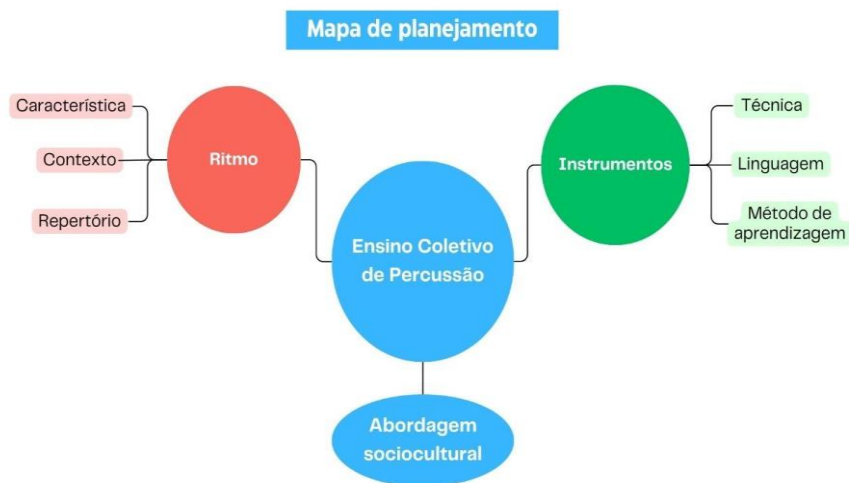
Cada contexto de atuação pedagógica possui sua cultura, seus saberes e potencialidades. No Projeto Guri, por exemplo, alguns polos de ensino estão inseridos em comunidades onde o samba é muito presente, já outros estão próximos à cena do funk. Tornar tais culturas legítimas para serem estudadas é de extrema importância para os territórios, pois gera visibilidade, sentimento de pertencimento e respeito, quando se sabe que as musicalidades de comunidades afastadas, das favelas e periferias são inferiorizadas, sendo que estas apresentam complexidades interessantes para o aprendizado.

Após apresentar um breve panorama sobre a abordagem sociocultural, construí um mapa de planejamento, que contempla conceitos centrais da proposta para o ensino coletivo de percussão. Não se trata de uma metodologia de ensino, tampouco de um método. São ideias para instigar o/a docente a refletir sobre sua prática pedagógica, de maneira que possa vislumbrar temáticas plurais a serem desenvolvidas para além do ensino técnico.

Mapa de planejamento

O mapa foi criado a fim de melhor visualizarmos o planejamento de ensino e, assim, trazer possibilidades para discussão de temáticas presentes no ensino coletivo de percussão, caso a abordagem sociocultural seja considerada. Isto não é uma garantia de que o ensino oportunizará determinadas discussões,

pois depende do/a professor/a que conduzirá as aulas. Cabe a cada docente refletir quais seus objetivos e repensar sobre suas práticas em sala de aula.



Ao centro do mapa se encontra o ensino coletivo de percussão atrelado à abordagem sociocultural. Do lado esquerdo, temos o ritmo com sua característica e contexto em que está inserido o repertório. E, do lado direito, estão os instrumentos que serão trabalhados, vinculados à técnica e à linguagem desenvolvidas por meio do método de aprendizagem.

Para que o mapa faça sentido, é preciso escolher qual ritmo será trabalhado. Sendo assim, tomamos como ponto de partida os ritmos brasileiros, com o intuito de valorizar a cultura de tradição oral do nosso país e de resgatar manifestações musicais marginalizadas e deslegitimadas pelos espaços convencionais de ensino musical, como os conservatórios e universidades.

Quais ritmos conhecemos? Quais ritmos pertencem ao território onde atuamos? Estas perguntas podem auxiliar no momento da escolha do repertório, dos conteúdos e, principalmente, dos ritmos a serem desenvolvidos em aula. Ritmos com os quais os estudantes se identificam, próprios dos contextos de ensino, assim como ritmos que fazem parte da trajetória de formação do/a professor/a, são boas referências. Esta pesquisa pode ser feita junto à turma, instigando a descoberta de novos sons, culturas, instrumentos, novos saberes.

Procuramos sempre começar por ritmos que tragam a sensação de “chão”, de estabilidade, como a capoeira ou o ijexá - em tempo binário ou quaternário, uma vez que, neles, as células rítmicas reforçam a pulsação. A capoeira, por

exemplo, facilita o aprendizado de iniciantes à percussão, pois oferece toques mais simplificados que auxiliam na coordenação motora e no desenvolvimento da técnica dos instrumentos, como atabaque, pandeiro e agogô. Este é um modo de olhar para o ritmo, em busca de conteúdos a serem desenvolvidos.

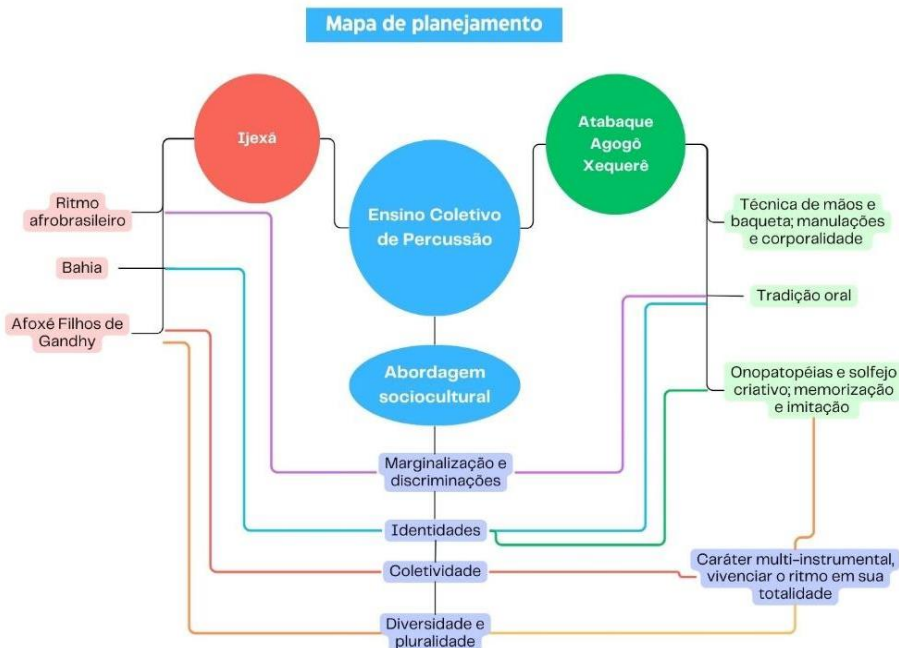
Para além do ensino-aprendizagem musical e da técnica percussiva, é possível enxergar, por meio da abordagem sociocultural, outros caminhos a serem agregados em sala de aula. Segundo Santos (2016), a capoeira expressa resistência contra as discriminações e opressões, através do toque ancestral nos instrumentos de percussão e das letras que não deixam esquecer toda violência cometida pelo regime escravocrata. Cada ritmo escolhido gera suas próprias conexões com temáticas que transversalizam o ensino coletivo de percussão.

A seguir (próxima página), apresento o mapa de planejamento com o ritmo ijexá aplicado e no qual cada item foi substituído de acordo com as características deste ritmo. Com a abordagem sociocultural conectada ao ensino coletivo de percussão, pude fazer mais conexões que levantaram assuntos sobre: discriminações, identidades, coletividade, diversidade e pluralidade.

As temáticas emergentes do mapa de planejamento com o ritmo ijexá, servem para que os professores e professoras pensem em tudo que o ensino coletivo de percussão pode envolver e, por conseguinte, o quão significativa pode ser a aula para a turma. As linhas coloridas representam a conexão entre ensino coletivo de percussão e abordagem sociocultural, e podem ser multiplicadas conforme o/a docente aprofunda cada assunto. Com os conteúdos musicais definidos, foi pensado de que maneira a prática pedagógica é atravessada pelas questões socioculturais.

Ao abordarmos os ritmos brasileiros e as manifestações da cultura brasileira, em que a percussão se faz muito presente, entendemos que estes são indissociáveis da cultura negra africana, dos povos que foram trazidos violentamente para o Brasil nos anos de escravidão. Conforme Castro (2021):

Atualmente, não é mais possível separar a música brasileira das características herdadas da musicalidade africana e pós-diaspórica – afro-brasileira. O ritmo assim, abrangeria a construção musical identitária do Brasil, aspecto este fortemente derivado dos conceitos trazidos da polirritmia negra e seus sentidos existenciais (CASTRO 2021, p. 8).



O autor considera ser um apagamento cultural estratégico o fato de não mencionarmos a herança negra na musicalidade brasileira. Dessarte, questiona: “O racismo estrutural seria responsável por todo esse amplo conhecimento ser considerado um tabu e, assim, não estar claramente exposto, dificultando o entendimento e aceitação desta sabedoria africana permanente no Brasil?” (CASTRO, 2021, p. 9).

Para Amaral, Dias e Loduca (2019), os instrumentos de percussão, quando vinculados aos ritmos de matriz e religiosidades africanas, passam a ser objeto de resistência do povo negro no Brasil. Segundo as autoras, a prática da percussão dentro do ambiente escolar desencadeia “toda uma reflexão sobre o papel simbólico deste instrumento para os povos Africanos e seus descendentes, que emergiram fortemente ao longo da história da resistência cultural das populações da diáspora nas Américas” (p. 1086). Estamos falando de um processo de reconhecimento das identidades desses povos, que ainda precisa de valorização e fortalecimento para ultrapassar as barreiras do racismo, seja na escola ou na sociedade como um todo.

A discriminação está ligada também às culturas de tradição oral, pois, no ensino de música, ainda é observada a primazia pela música de concerto, euro-

peia, que compreende a tradição da música escrita. Isto posto, podemos inferir que o ensino-aprendizagem de ritmos brasileiros oportuniza que os docentes reflitam junto aos/às estudantes sobre todas as marginalizações sofridas pela música popular, especialmente os ritmos oriundos de matrizes africanas.

Entretanto, ensinar ritmos afro-brasileiros não significa desconsiderar a técnica, a forma correta de tocar cada instrumento, o estudo da linguagem. Por meio da imitação, memorização e escuta - ferramentas de ensino-aprendizagem de manifestações de tradição oral -, é possível aguçar a percepção musical dos estudantes de maneira coletiva, através da interação entre diferentes instrumentos e suas respectivas células rítmicas.

Com a técnica de mãos e baquetas, manuações e corporalidade, é possível ensinar o ritmo como ele é aplicado na prática, mediante as onomatopeias e solfejos criativos. Todos estes saberes estão relacionados ao território de origem, onde o ritmo é praticado. Por exemplo, no caso do ijexá, temos a Bahia como localidade que o representa e traz possibilidades para discutirmos sobre o contexto histórico, econômico, social, cultural e político. Logo, compreende-se que ensinar um ritmo nunca se trata apenas de ensinar um ritmo. Por trás de cada toque, cada tambor, há sempre uma sabedoria, um povo, uma memória, ancestralidade, identidade.

O caráter multi-instrumental foi conectado à coletividade e à pluralidade, características próprias do universo da percussão. Sabe-se que o/a percussionista, ao longo de sua formação, pode passar por experiências musicais coletivas, seja participando de grupos de câmara, religiosos, bandas, orquestras, grupos de percussão ou em coletivos da cultura popular. Segundo Paiva (2004), “o trabalho em grupo com instrumentos de percussão é uma atividade pedagógica que deve fazer parte da formação musical de todo percussionista, seja qual for a sua especialidade (bateria, pandeiro, congas, tímpanos, teclados ou outros)” (PAIVA, 2004, p. 88).

As experiências vividas pelo/a docente agregam no repertório a ser trabalhado, no sentido de que ele/a pode apresentar referências de grupos e bandas em momentos de apreciação. Escutar e assistir grupos é fundamental para que os/as estudantes percebam que a coletividade também faz parte da performance, na interação entre os instrumentos e as pessoas que estão tocando. O senso de coletividade é essencial para que as frases rítmicas estudadas resultem na sonoridade desejada. Isso se dá através da percepção dos demais instrumentos, da compreensão da linguagem musical, bem como da pulsação coletiva. Ainda, outro ponto diz respeito à representatividade que esta apreciação pode ocasionar:

Ter como referência um grupo de pessoas tocando juntas, vê-las tocando e interagindo, pode ocasionar um processo de identificação. Para um/a estudante negro/a por exemplo, torna-se um momento de representatividade, que aflora o sentimento de pertencimento e traz legitimidade à cultura afro-brasileira. Para os/as demais estudantes não-negros, é um momento de respeito às diferenças, de compreender aos poucos a estrutura da racialização e afirmar posturas inclusivas e antirracistas no seu dia a dia (SCHMIDT, 2022).

O ensino coletivo de percussão tem, na sua essência, a pluralidade, a inclusão, a diversidade e, quando desenvolvido dentro de uma abordagem sociocultural com o aprendizado de ritmos afro-brasileiros, encontra capacidade de consciência social. Estas qualidades fazem parte do diferencial desse ensino, que pode ir muito além de transmitir a técnica de cada instrumento; pode ser um meio para a transformação e inclusão sociocultural dos/as estudantes.

Na prática, a escolha do ritmo também depende dos instrumentos disponíveis em sala de aula. No Projeto Guri, por exemplo, contamos com instrumentos de percussão que podem variar de acordo com a característica e estrutura de cada polo de ensino; quais sejam: pandeiro, bateria, atabaque, caixa clara, bumbo, pratos, tímpanos, xilofone, vibrafone, marimba, carrilhão, tom-tom, conga, bongô, ganzá, triângulo, agogô, surdo, repique, rebolo, tamborim, etc. Durante o curso, as crianças e jovens entram em contato com o universo da percussão, aprendem uma gama variada e extensa de instrumentos por meio de exercícios técnicos e repertório. Muitas vezes o que é caracterizado como orquestral (erudito) e popular, se mistura e se torna apenas uma prática de percussão coletiva, desmistificando, desta forma, classificações ou hierarquias que ainda vigoram no ensino da Música. Cada instrumento carrega sua particularidade técnica, histórica e sociocultural, o que faz com que o curso de percussão seja plural, integrador e multicultural. Um ensino de percussão com tanta variedade de instrumentos e possibilidades sonoras, é uma porta de oportunidades para crianças e jovens enxergarem novos caminhos de atuação performática e aprenderem diversos instrumentos em um único curso.

Nesta direção, Paiva (2004) considera que a diversidade seja um pressuposto para a aprendizagem dos instrumentos de percussão, pois é na diversidade, não só instrumental, mas também musical, que a turma tem oportunidade de compreender as características de diversos ritmos e manifestações culturais que fazem parte do universo da percussão. Assim, os/as estudantes podem transitar entre “mundos musicais distintos” sem nenhum tipo de restrição, bem como contemplar a percussão popular, bateria e percussão orquestral.

A diversidade instrumental possibilita um ensino com diferentes peças musicais, ritmos e arranjos, e ainda assim, desenvolve a leitura musical e as

técnicas de cada instrumento. De acordo com Paiva (2004), por ser multi-instrumental, o ensino coletivo de percussão oportuniza os/as estudantes a interagirem com diferentes instrumentos e com outros estudantes. Na prática coletiva de percussão, essa interação e a sociabilização entre as pessoas é imprescindível, pois um toque complementa o outro, uma pessoa deve estar atenta a outra.

É válido lembrar que tudo pode ser adaptado e, desta forma, o/a docente deve lançar mão da criatividade.

Criatividade

Nas pesquisas sobre o Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais (ECIM), Piazzani (2016) constatou que o modo de ensino das aulas individuais é levado para as aulas coletivas, o que pode ser eficaz para o aprendizado técnico, mas também pode negligenciar as demais práticas que o ensino coletivo oportuniza, como por exemplo: arranjo, improvisação, composição, criatividade, interação, senso de coletividade (grupo). Dentro do estudo da percussão não é comum encontramos materiais didáticos ou metodologias que contemplem o ensino coletivo, portanto, o/a professor/a cria seus próprios materiais de acordo com a realidade da sua turma.

Na minha prática como professora de percussão do Projeto Guri, procuro previamente ensinar os ritmos por meio da oralidade, isto é, com apreciação do repertório, memorização e imitação, tal e qual é feito nos contextos da música popular. Após os/as estudantes se familiarizarem com a linguagem do ritmo, apresento a escrita, para que encontrem nela um modo de registro do que tocaram e para que percebam que a escrita, assim como a leitura musical, não está distante dos seus saberes musicais.

Poucos materiais, livros ou métodos voltados para a percussão sistematizaram a escrita dos ritmos brasileiros. Isso mostra que a vivência de cada manifestação cultural, com mestras e mestres que cresceram perpetuando seus conhecimentos, é fundamental. No entanto, caso o/a docente necessite da escrita, este precisa escrever suas próprias grades rítmicas, com base na memória de sua experiência dentro da linguagem do ritmo, ou executar a transcrição dos materiais em áudio e vídeo.

Apresento abaixo a grade rítmica para o ijexá, escrita com base em experiências percussivas adquiridas ao longo de minha trajetória pedagógica e em referências de mestres baianos, como: Gabi Guedes, Lenynha Oliveira, Cara de

Cobra e Letieres Leite. Cabe destacar que a partitura não traduz o que, de fato, acontece na prática do ritmo, ela consiste apenas em um registro para que o/a docente pense em formas de passar seus conhecimentos adiante.

The image shows a musical score for four percussion instruments in 4/4 time. The instruments are:

- Clave rítmica (gã/agogô):** The first staff shows a rhythmic pattern of eighth notes: quarter, eighth, eighth, quarter, quarter, quarter, quarter, quarter.
- Tambor agudo:** The second staff shows a rhythmic pattern of eighth notes: quarter, quarter, quarter, quarter, quarter, quarter, quarter, quarter.
- Tambor médio:** The third staff shows a rhythmic pattern of eighth notes: quarter, quarter, quarter, quarter, quarter, quarter, quarter, quarter.
- Tambor grave (variações):** The fourth staff shows a rhythmic pattern of eighth notes: quarter, quarter, quarter, quarter, quarter, quarter, quarter, quarter.

Certa vez, em Salvador, tive o prazer de assistir o Afoxé Filhos de Gandhi e percebi que todos os instrumentos passavam por momentos flutuantes, de improvisos, inclusão de pausas ou variações rítmicas, no entanto, a resultante do ijexá se fazia presente. Na prática, a última linha tocada pelo tambor grave, o atabaque rum, é onde se encontra a maior parte dos improvisos e diálogos com a dança. Isso mostra que, as frases de cada instrumento, quando tocadas na prática, podem apresentar variações. Ainda assim, na sala de aula, certas adaptações precisam ser feitas mediante o processo de aprendizagem de cada indivíduo. No contexto em que estou inserida, é necessário trabalhar, inicialmente, com uma célula rítmica mais estável e, com o passar dos encontros, incluímos frases mais complexas.

A grade aqui apresentada serve como referência para o/a professor/a; não necessariamente será utilizada como material pedagógico para os estudantes. Para uma turma iniciante, que não tem conhecimento sobre leitura e escrita musical, a grade não fará sentido algum. Por esse motivo, o exercício prévio com onomatopeias e solfejo criativo é importante.

A onomatopeia se resume a uma figura de linguagem que reproduz um som por meio de fonemas. No caso da percussão, os fonemas que cantamos representam os sons que são emitidos pelos instrumentos, como: tum, tá, ká, ti, ki, etc. Já o solfejo criativo consiste em encontrar palavras que se encaixem na rítmica de cada toque, de modo a facilitar a memorização do ritmo. Num primeiro momento, as frases podem ser criadas pelo/a docente, para exemplificar

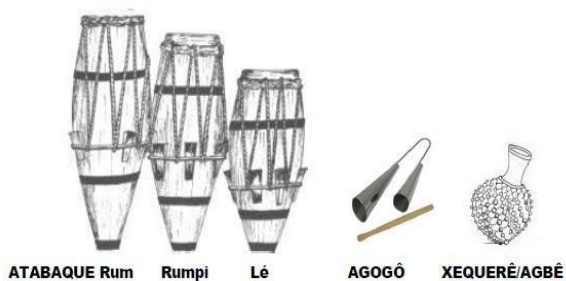
o solfejo e, após o aprendizado, a turma pode criar suas próprias frases, a fim de exercitar a criatividade e interagir de maneira descontraída.

Apresento, a seguir, o material que desenvolvi para as aulas de percussão do Projeto Guri, considerando a instrumentação disponível nos polos de atuação do programa.

Percussão
Profª. Beatriz Schmidt



IJEXÁ



SOLFEJO:

Agogô

ho je vou co mer so bre me sa
tín dín ton ton don dín dín don don

Lé

tá tá tun tá tá tun

Rumpi

tá tun dún ka tá tun dún ka

Rum

Xequeré tun dún ku du gu tun dún

tchá

A linha do agogô aparece com duas legendas: uma com solfejo criativo e outra com as onomatopeias. A frase com solfejo criativo foi elaborada no artigo “Tá-Ku-Tú-Ka: ideias para o ensino de ritmos na educação básica” (SCH-

MIDT; ZANELLA, 2017), onde são apresentados exemplos de como exercitar a criatividade, construir novas frases, tal como atividades preparatórias com percussão corporal e voz. Cabe ressaltar que esse material também foi desenvolvido com outros ritmos, como baião, samba, capoeira e maracatu de baque virado.

Durante as aulas, percebo que o modo de ensino pode variar de acordo com cada indivíduo. Algumas crianças se conectam através dos sons do instrumento e preferem o uso das onomatopeias, outras optam pela contagem da pulsação e percepção da subdivisão rítmica. Para células rítmicas mais complexas, como o caso do agogô que possui sincopa e pausa de semicolcheia, o solfejo criativo auxilia na memorização.

Além da escrita musical, a ilustração dos instrumentos tem papel importante, uma vez que os/as estudantes podem pesquisar mais sobre o ritmo e associar o nome à imagem. Essa foi uma das formas que encontrei para trabalhar ritmos brasileiros com um material que represente o que é ensinado. Assim, concluo que a escrita é apenas uma forma de registrar e reforçar o ensino-aprendizagem, já que a vivência dos ritmos brasileiros, na prática, é muito mais significativa do que uma partitura.

Considerações acerca dos desafios

O ensino coletivo de percussão nem sempre será descomplicado e favorável à abordagem sociocultural, pois, como toda modalidade de ensino, também apresenta dificuldades ao longo do processo pedagógico. Em entrevista com os/as professores/as de percussão do Projeto Guri, algumas dessas dificuldades, presentes durante as aulas, foram citadas:

- Forte intensidade sonora; o que torna a comunicação docente-estudante exaustiva;
- Conscientização da rotina de estudos para que o aprendizado avance;
- Diferentes níveis de aprendizado, idade e interesses na mesma turma;
- O fato de os/as estudantes não possuírem os instrumentos para estudar em casa.

Estas dificuldades são características das aulas de percussão do Projeto Guri, mas podem ser encontradas em outros contextos de ensino. A intensidade sonora faz parte de desafios cotidianos do ensino coletivo de percussão, afinal, para que o/a estudante compreenda a forma correta de extrair o som do instrumento e adquira a sensibilidade para tocar com equilíbrio e sutileza, ele precisa

percorrer um longo caminho de aprendizado. Diante destes desafios, como ainda pensar em uma abordagem sociocultural?

Na tese em andamento, as entrevistas aplicadas tiveram o intuito de compreender como os/as professores/as do Guri enxergam as questões socioculturais no ensino coletivo de percussão. Quando questionados/as sobre a maior dificuldade presente nas aulas, uma das pessoas entrevistadas pontuou:

Me sinto incapaz de num período de 1 hora por semana no qual muitas alunas e alunos têm o único contato com os instrumentos, para poder abordar questões socioculturais. Acredito que a organização da aula, respeito entre colegas, professor e funcionários, aceitação das diversidades, colaboração para a prática coletiva musical, ensinam valores importantes aos seres humanos ali presentes, onde me incluo (Entrevista com docente do Projeto Guri).

A resposta acima trouxe a relevância do tempo para que a abordagem sociocultural seja efetivada. Alguns docentes optam por centralizar a aula em conteúdos técnicos musicais, com o intuito de aproveitar o pouco tempo que têm com a turma. Contudo, na fala do/a professor/a acima, se observa que as questões socioculturais estão presentes em seu cotidiano. Conforme mencionado, a aceitação das diversidades e a colaboração para a prática coletiva, são elementos que fazem parte de uma prática pedagógica direcionada para as questões socioculturais.

Portanto, mesmo diante das adversidades, o ensino coletivo de percussão pode ser integrador, plural e preocupado com a transformação sociocultural dos/as estudantes. Compreende-se, assim, que é indispensável encontrar o equilíbrio entre a aplicação dos conteúdos técnicos e a discussão sobre as questões socioculturais. Segundo Penna, Barros e Mello (2012), é conveniente ter cautela para que a atividade musical não seja esquecida em virtude dos objetivos de inclusão sociocultural, de modo que qualquer prática musical seja válida. Por outro lado, há que se ter cuidado para que a excelência musical também não negligencie o aspecto social. O centro da proposta para o ensino coletivo de percussão busca este equilíbrio.

Por meio dos ritmos brasileiros, é possível encontrar caminhos para que os dois lados sejam contemplados: os conteúdos técnicos-musicais, a instrumentação, a linguagem e o repertório; e o respeito às diversidades, identidades, ao contexto histórico e sociocultural de cada manifestação abordada. Basta lembrar que o foco principal sempre será o ensino da percussão, dos instrumentos e das habilidades musicais a serem desenvolvidas. No entanto, estes conteúdos podem estar atrelados a temáticas que visam, também, o desenvolvimento humano em sociedade.

Com este capítulo, espera-se que professores/as se sintam inspirados para refletir sobre sua prática pedagógica e capazes de exercitar a criatividade para construir seus próprios materiais didáticos condizentes com sua realidade.

Referências

- AMARAL, Mônica Guimarães Teixeira do; DIAS, Cristiane Correia; LODUCA, Maria Teresa. Culturas urbanas e resistência da juventude negra: ressonâncias do tambor nas escolas de periferia de São Paulo. – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 14, n. 3, p. 1081-1099, jul./set., 2019.
- CASTRO, Rafael Y. O ritmo como fenômeno multidimensional nas baterias de escola de samba e no candomblé: pontos de convergência a partir da diáspora africana. Tese de Doutorado - São Paulo, 2021.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e Ousadia - O Cotidiano do Professor*. Tradução de Adriana Lopez; revisão técnica de Lólio Lourenço de Oliveira. 1986 - 16. ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.
- MARANDINO, Martha. Faz sentido ainda propor a separação entre os termos educação formal, não formal e informal? *Ciênc. Educ.*, Bauru, v. 23, n. 4, p. 811-816, 2017.
- PAIVA, Rodrigo Gudin. *Percussão: uma abordagem integradora nos processos de ensino e aprendizagem desses instrumentos*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 2004.
- PENNA, Maura; BARROS, Olga Renalli Nascimento e; MELLO, Marcel Ramalho de. Educação Musical com função social: qualquer prática vale? *Revista da ABEM*, v.20, n.10, Londrina, 2012, p.65-78.
- PIAZANI, Danilo Ribeiro. O ensino coletivo de instrumentos musicais: reflexões acerca do modelo na perspectiva da experiência com a criação musical. Anais do XXVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música - Belo Horizonte, 2016.
- SANTOS, Valdenor S. dos. A roda de capoeira e seus ecos ancestrais e contemporâneos. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2016.
- SCHMIDT, Beatriz W.; ZANELLA, Andréia T. Tá-Ku-Tú-Ka: ideias para o ensino de ritmos na educação básica. *MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA*, v. 8, p. 62-73, 2017.
- SCHMIDT, Beatriz W. O conceito de abordagem sociocultural na Educação Musical. Primeiro Congresso Iberoamericano de Psicologia da Música e Cogni-

ção Musical. Associação Brasileira de Cognição e Artes Musicais (ABCM), modalidade virtual, 12 a 15 de abril de 2023.

_____. O ensino coletivo de percussão. *Revista da Tulha*, Ribeirão Preto, v. 8, n. 1 e 2, p. 37-57, jan.–dez. 2022

SMITH, M. K. 'What is non-formal education?', the encyclopaedia of informal education, 1996; 2001. Disponível em: <https://infed.org/what-is-non-formal-education/>

CAPÍTULO 3

Caminhos Percussivos: a Educação Musical na Rede Pública Municipal de Florianópolis com base na vivência de três professores

André Felipe Marcelino
Rafael Martins Gonçalves
Rodrigo Cantos Savelli Gomes

Este artigo apresenta um recorte da trajetória da área da Música dentro do currículo da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RME), com ênfase nas práticas com percussão nos contextos do Ensino Fundamental e da Educação Infantil na perspectiva de três professores de música.

A trajetória da Música no município é uma construção coletiva dos profissionais que ali atuaram nos últimos vinte e cinco anos. Entre professores efetivos e substitutos, o grupo de profissionais de Música se encontra mensalmente para formação continuada. Além da formação com profissionais externos à RME, há também a realização de Seminários de Música anuais para relato e troca de experiências dos próprios docentes, nos quais também socializam suas pesquisas.

Os professores de música André Felipe Marcelino, Rafael Martins Gonçalves e Rodrigo Cantos Savelli Gomes acumulam anos de experiência atuando na Rede Municipal de Florianópolis nos diversos espaços educacionais, incluindo a Educação de Jovens e Adultos, Ensino Fundamental e Educação Infantil. Além da atuação como professores/educadores musicais, são artistas/músicos, pesquisadores, autores de livros, funções que qualificam sobretudo suas práticas como docentes e ampliam as experiências de seus discípulos. Considerando a experiência desses profissionais e suas práticas, o artigo será dividido em três partes. Uma parte contempla breve histórico do ensino de Música na Rede Municipal de Florianópolis com enfoque na percussão. A seguir é mostrada a expe-

riência em educação musical no contexto da Educação Infantil desenvolvida pelo professor André Felipe Marcelino no NEIM (Núcleo de Educação Infantil Municipal) Doralice Teodora Bastos. Na sequência, o uso da percussão nas aulas de Música do Ensino Fundamental, oriunda do recorte da pesquisa de mestrado do professor Rafael Martins Gonçalves, que trata do tema. Ao longo deste artigo, serão discutidos alguns desafios e reflexões acerca de possibilidades e usos dos instrumentos e práticas de percussão nas aulas de Música nos diversos contextos da Educação Básica.

Com base nas práticas desenvolvidas por esses professores com crianças, jovens e adultos, destacam-se práticas de percussão, pois o uso desses instrumentos desempenha um papel essencial para a educação musical na escola, tanto no Ensino Fundamental como na Educação Infantil. Tais práticas contribuem para: potencializar a introdução dos estudantes no mundo musical; promover o desenvolvimento motor; desenvolver a expressão, a criatividade, o trabalho em equipe e as habilidades sociais; favorecer a inclusão e promover a aceitação da diversidade; fortalecer a confiança, a autoestima e o desenvolvimento integral das crianças; despertar o interesse pelo mundo musical. Assim sendo, o presente artigo tem o objetivo de relatar a experiência de professores de Música da Educação Básica que usam a percussão como caminho metodológico, epistemológico e criativo, promovendo vivências musicais significativas.

O Ensino de Música e os Instrumentos de Percussão na Rede Municipal de Florianópolis

O ensino de Música como parte do currículo educacional na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis teve seu início em 1998, importante marco na valorização das Artes no ambiente escolar. Naquele ano, a rede de ensino começou a contratar professores especializados em diversas áreas das Artes para enriquecer a educação oferecida aos estudantes. Nos anos finais do Ensino Fundamental, a disciplina de Artes se diversificou, subdividindo-se em três categorias distintas: Artes-Visuais, Artes-Música e Artes-Teatro, permitindo uma abordagem mais profunda e especializada em cada uma dessas formas de expressão artística.

Na esteira de profissionais especializados veio a necessidade de estabelecer diretrizes e condições para o seu trabalho. Entre os anos de 2008 e 2016 foram elaboradas três Matrizes Curriculares que definiam conteúdos e objetivos específicos para cada linguagem artística¹⁰. Além disso, a música e a percussão

¹⁰ Florianópolis (2008); Florianópolis (2012); Florianópolis (2016).

também estão presentes na Matriz Curricular para a Educação das Relações Étnico-Raciais da Rede Municipal de Florianópolis (2016b). Tudo isso possibilitou que os professores de Música ministrassem suas aulas de maneira mais estruturada, com amparo legal, documental e com base em sua formação acadêmica específica.

Em 2011, expandiu-se o ensino curricular de Música para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental¹¹, permitindo que a Música integrasse o currículo em todas as etapas do Ensino Fundamental, beneficiando um número ainda maior de estudantes. A inclusão das Artes em todas as escolas, com profissionais especialistas em cada linguagem, foi um grande avanço na promoção da educação artística em todas as etapas.

No ano de 2022, a Secretaria de Educação de Florianópolis adquiriu uma grande quantidade de instrumentos musicais, dentre os quais grande número de instrumentos de percussão¹². Foi uma conquista dos professores de Música, com organização e luta de muitos anos de planejamento coletivo e reuniões com gestores. Os instrumentos de percussão representaram a maior parte da aquisição desses materiais, por ser recurso pedagógico acessível e bastante utilizado pelos professores e estudantes nas aulas de Música e também em outras atividades artísticas e musicais desenvolvidas nas escolas. Essa aquisição representou um enorme avanço para o desenvolvimento das práticas musicais nas escolas. Esses instrumentos, que além de percussão incluíam flautas, violões, teclados, escaletas, microfones, mesas de som e caixas de som, foram distribuídos para todas as 37 unidades educativas do Ensino Fundamental. Mesmo sem um espaço especial para as aulas de Música, com a organização do coletivo de professores percebe-se um avanço nessa questão: escolas construídas nos últimos anos passaram a contemplar em seu projeto arquitetônico salas multiuso, mais apropriadas à prática musical do que as já existentes salas de Artes.

¹¹ Resolução 01/2010 CME Florianópolis – Artigo 12. A matriz curricular do ensino de nove anos obedecerá à seguinte organização: III – o 5o ano dos Anos Iniciais deverá contemplar os componentes curriculares (...) A área de (...) Arte com duas aulas semanais e (...) serão ministradas com professor licenciado na área, devendo seu planejamento ser integrado com o professor unidocente.

¹² Afoxé, agogô, bongô, caixa de guerra, cajon, carrilhão, conga, ganzá, maracá, ovinho, pandeiro, pau de chuva, queixada, rebole, timba, reco-reco, surdo, triângulo, teclado, violão e xilofone (baixo e contralto).



Sala de Música da EBM Tapera com os novos instrumentos musicais.

Fonte: acervo EBM Tapera

Também em 2022 os professores de música expandiram seu campo, passando a atuar pontualmente na Educação Infantil, em duas Unidades da RME. Por meio do projeto NEIM do Futuro, o NEIM Doralice Maria Dias promove uma docência compartilhada entre especialistas de diversas áreas e professoras pedagogas da educação infantil. Assim, o professor de Música passou a fazer parte do ambiente da Educação Infantil, não exatamente com aulas de música como ocorre no Ensino Fundamental, mas por meio da docência compartilhada entre diversos especialistas, qualificando ainda mais as experiências das crianças e buscando diferentes formas de expressão artística.

Em paralelo a esse projeto, em abril do mesmo ano o professor André foi convidado a atuar no NEIM Doralice Teodora Bastos, em Canasvieiras, envolvendo-se na proposta metodológica dos Territórios Brincantes, projeto específico dessa unidade educativa. Tal proposta metodológica, detalhada mais adiante, representou um avanço na promoção da educação artística e cultural nas unidades educativas da RME, enriquecendo a jornada educacional das crianças com experiências únicas e significativas no campo das Artes e da Música.

A trajetória do ensino de Música na Rede Municipal de Educação de Florianópolis é um exemplo de valorização das artes e de compromisso para consolidar o ensino de música como parte fundamental do currículo escolar, enriquecendo a vida dos estudantes em diversos aspectos. A contratação de professores especializados em Música e outras formas de expressão artística, a elaboração de matrizes curriculares específicas e a expansão do ensino para

todas as etapas da Educação Básica demonstram a busca contínua pela qualificação do ensino de Música na Rede. Além disso, o investimento em instrumentos musicais e espaços adequados para as aulas reforçam o compromisso de proporcionar experiências e aprendizados significativos. A inclusão do professor de Música na Educação Infantil, por meio do projeto NEIM do Futuro e da proposta metodológica dos Territórios Brincantes, valoriza o desenvolvimento musical desde a primeira infância, justificando o ensino de Música e das Artes no ambiente escolar, não apenas como disciplinas isoladas, mas como elementos integrados e enriquecedores do currículo educacional.

A música e a percussão na Educação Infantil

O professor especialista na área de Música na educação infantil na RME de Florianópolis é uma iniciativa recente e ainda se encontra em fase experimental. Como já se viu aqui, essa iniciativa se materializa em duas vertentes: o projeto NEIM do futuro, implantado em algumas unidade de educação infantil da RME, que tem como objetivo inserir professores especializados em linguagens artísticas, línguas estrangeiras, libras e tecnologia, com o intuito de enriquecer o repertório cultural, linguístico e tecnológico das crianças; e a proposta metodológica Territórios Brincantes, desenvolvida pelo NEIM Doralice Teodora Bastos para proporcionar experiências lúdicas em espaços coletivos especialmente concebidos, nos quais as crianças possam interagir com diversas linguagens, objetos e conhecimentos. Neste artigo se concentra a descrição na experiência de educação musical dentro da proposta metodológica Território Brincantes, com base nas vivências do professor de música André, que é apresentada a seguir na forma de relato de experiência.

Meu primeiro encontro musical com as crianças da Educação Infantil foi em abril de 2022. A convite da professora Simone Cintra, segurei o violão e juntos nos aventuramos pelos espaços ao ar livre da Unidade. Encorajamos as crianças a se juntarem a nós, caminhando e cantando enquanto tocavam instrumentos de percussão de pequeno porte, como sinos, colheres, caxixis, guizos e ganzás. À medida que prosseguíamos, percebemos que outras crianças se aproximavam, trazendo utensílios de cozinha, como conchas e pequenos pratos, para se juntarem à nossa música. Esse fenômeno aconteceu de maneira totalmente espontânea, com as crianças recorrendo aos objetos que estavam à mão.



Foto da interação musical. Fonte: acervo NEIM Doralice Teodora Bastos

Em março de 2022 fui convidado a trabalhar numa Unidade de Educação Infantil, depois de vários anos dedicados ao Ensino Fundamental. Inicialmente, o convite me pegou de surpresa, pois até então eu não tinha considerado essa possibilidade, porquanto não havia, na Rede Municipal de Educação, professores atuando na Educação Infantil. No entanto, decidi conhecer a proposta do NEIM e me apaixonei pela Educação Infantil e pela abordagem metodológica da Unidade. Atraído pelo inusitado desafio, aceitei o convite. A razão pela qual a Unidade entrou em contato comigo foi a percepção de que era necessário expandir a área das Artes em suas práticas, especificamente no campo da Música. Antes de compartilhar minha experiência com a música e as práticas percussivas na Educação Infantil no NEIM Doralice Teodora Bastos, considero importante contextualizar essa Unidade, por sua proposta metodológica diferenciada e elaborada na perspectiva de traduzir o currículo da Educação Infantil da RME.

Localizado em Canasvieiras, norte da ilha de Santa Catarina, o NEIM vem construindo uma proposta metodológica de forma colaborativa desde 2017, com todos os profissionais da equipe. Essa proposta se intitula "Territórios Brincantes" e tem como objetivo transformar o Currículo da Educação Infantil Municipal de Florianópolis em práticas educacionais concretas. Segundo a fundamentação teórica do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Unidade:

O termo território é usado como metáfora, já que consideramos o território como um espaço a se conquistar, a se construir. Um território visto como uma grande paisagem construtiva, onde tudo o que existe nele se comunica. Assim, é associado à construção de identidades compartilhadas e entendido como lugar, sendo "lugar"

um espaço atravessado pelos afetos (DUBOVİK; CIPPELLI, 2016, p. 03 – grifo das autoras).

A Unidade Educativa costuma receber visitantes, como profissionais da educação, professores e estudantes, para conhecer essa abordagem metodológica. O que o torna ainda mais notável é que o projeto atrai o interesse de outras Unidades da Rede Municipal, e também de diferentes cidades e estados. É um trabalho que vem ganhando reconhecimento e amadurecendo ao longo dos anos, por sua construção coletiva.

Mesmo após a aposentadoria, duas professoras continuam a promover eventos de formação continuada nos Territórios Brincantes e a disseminar a proposta em várias outras unidades educacionais. É um esforço coletivo que requer planejamento constante, reflexão, avaliação e adaptação contínuas, mas que, acima de tudo, está centrado no bem-estar e na vivência plena das crianças. Afinal, o foco principal desse trabalho é proporcionar uma infância rica e significativa, onde as crianças possam viver essa fase de forma intensa e enriquecedora.

Os 'Territórios Brincantes' constituem uma proposta metodológica, quando os espaços são preparados pedagogicamente, de forma organizada, dinâmica, criativa e brincante, intencionalmente e esteticamente produzidos, privilegiando o conhecimento de mundo, onde todas as crianças de diferentes idades, ao mesmo tempo, experienciam e investigam, por meio do brincar, as diferentes linguagens. É um lugar onde a criança é protagonista e tem como princípio o planejamento coletivo (PPP, 2022, p. 18).

Vivenciamos a prática docente compartilhada por meio da construção coletiva de planejamentos e da partilha de registros, estabelecendo relações educativo-pedagógicas entre profissionais e crianças em toda a unidade educativa. Nesse ambiente, crianças de diferentes faixas etárias e professores de diversos grupos se reúnem para brincar, aprender e compartilhar suas descobertas. Esse processo colaborativo resulta na construção de brincadeiras e desenvolve relações significativas entre as crianças, com o mundo ao seu redor, com os outros e consigo mesmas.

Nossa abordagem segue as Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis e está em constante avaliação, reflexão e diálogo. Pensando na relação entre som e música, buscamos inserir a Música com qualidade nesse contexto (FLORIANÓPOLIS, p. 200, 2022), evitando chamar nossas atividades de "aulas de música" ou "atividades de música". Em vez disso, propomos brincadeiras e dinâmicas que respeitem o

tempo e o espaço das crianças, alinhando-os com os planejamentos coletivos e a organização da Unidade.

As salas de referência¹³ são chamadas de "Territórios Internos" e dialogam em harmonia com os "Territórios Externos". Em geral esses Territórios Internos são extensões ou adaptações criadas pelas professoras, inspiradas nos planejamentos coletivos realizados semanalmente, que se concentram nos Territórios Externos.



Exemplos de Território Externo e Território Interno.
Fonte: acervo NEIM Doralice Teodora Bastos

¹³ Em consonância com as Orientações Curriculares para a Educação Infantil, chamamos “sala de referência” e não “sala de aula” como no ensino fundamental.

A Unidade Educativa se compõe de 18 turmas, com 3 professores de Educação Física para atender a demanda e apenas um professor para a Música. Para que todas as crianças da Unidade tenham atenção de professor especializado, implantamos o escalonamento: a cada dois meses, atendo por semana 12 turmas específicas e, no ciclo seguinte, troco para as turmas que ainda não foram atendidas. Essa estratégia tem sido fundamental para assegurar que todas as crianças da Unidade possam vivenciar experiências musicais, sob a orientação do professor de música nas salas de referência. Porém, nos espaços externos essas experiências ocorrem diariamente, com instrumentos musicais e brincadeiras cantadas disponíveis às crianças no parque e nos territórios externos.

No contexto metodológico dos Territórios Brincantes do NEIM, a música desempenha papel integral nas atividades das crianças de duas maneiras principais. Primeiramente, quando as crianças estão nas salas de referência, o professor de Música se aproxima, respeitando a dinâmica e a rotina de cada turma. Dependendo do momento e do grupo, as crianças podem estar indo para o refeitório ou voltando dele, esperando em círculo pela chegada do professor ou envolvidas em atividades nos Territórios Internos. Portanto, nas diversas situações a adesão às atividades musicais propostas pode variar, assim como a rotatividade nas brincadeiras e nas práticas musicais. A segunda forma de interação ocorre nos Territórios Externos, quando as crianças saem para brincar em espaços planejados. Nesses momentos, crianças de diferentes grupos e idades interagem entre si, e todos os profissionais da Unidade participam das atividades. É um momento de brincadeira, no qual a música pode ser integrada com materiais específicos, dependendo dos objetivos de cada espaço planejado, ou simplesmente fluir de forma espontânea, acompanhando as brincadeiras das crianças.



Fotos de Territórios Externos já realizados na Unidade com temáticas artísticas, musicais e corporais.
Fonte: acervo NEIM Doralice Teodora Bastos

Em formato de narrativa pessoal, apresentarei uma série de dinâmicas musicais experimentadas em conjunto com as crianças entre os anos de 2022 e 2023, durante o meu período de atuação na Unidade Educativa, que se estende até o presente momento. Darei ênfase às práticas percussivas, abordagem que me acompanha não apenas na qualidade de educador musical, mas também como artista percussionista.

É inegável que o violão também tem seu protagonismo nas minhas interações com as crianças. Instrumento de base harmônica sólida, auxilia a promover o canto, na afinação e contribui para desenvolver a capacidade vocal das crianças, enriquecendo nossas práticas musicais. Apesar de não ter pleno domí-

nio técnico do violão e do canto, emprego-os para engajar as crianças com canções populares e o vasto repertório da cultura infantil. Assim, cantamos de maneira vigorosa, seja em rodas dentro da sala de referência, em pequenos grupos, ou até mesmo em espaços ao ar livre. Esse canto coletivo e orgânico é concebido como estratégia para evitarmos a saturação das crianças com músicas midiáticas tão presentes em seu cotidiano fora da instituição.

Ao executar nossos repertórios, respeitamos a faixa etária das crianças, seguindo um fluxo que explora recursos vocais de forma lúdica. Iniciamos com exercícios de aquecimento e preparação do corpo, que podem incluir vibrações labiais simulando o som de uma moto, vibração da língua no céu da boca, estalar a língua e os lábios, cantarolar fonemas, bater palmas, batucar no próprio corpo e exercitar respiração profunda. Essa exploração básica da percussão corporal e vocal é uma prática altamente estimulante, que abre um vasto leque de possibilidades, em geral ancoradas em habilidades que as crianças já possuem ou podem desenvolver.

Dentro desse contexto, manter a atenção e o interesse das crianças durante um período considerável de práticas vocais pode ser um desafio. A percussão corporal surge como ferramenta que capta a atenção, desperta curiosidade e motivação, provoca olhares de admiração e estranhamento, com momentos de silêncio e pausa. Esses momentos são particularmente preciosos para a criança escutar e compreender o que está ocorrendo, especialmente quando as crianças experimentam sons desafiadores ou inusitados. Esses sons, como o batucar na boca para criar melodias, a batida nas bochechas, ou até mesmo o estalo de uma mão na outra, produzindo um som semelhante a uma gota d'água caindo, geram um fascínio particular. Vale mencionar que essas referências foram inspiradas principalmente em Fernando Barba e no grupo Barbatuques, que apresentam vasto repertório de sons corporais (BARBA, 2013, p. 41).

A prática da percussão corporal constitui um processo musical lúdico e investigativo, incorporado ao nosso cotidiano, que estimula a exploração sonora e desafia a capacidade de imitação e escuta das crianças. Esse enfoque musical valoriza e celebra os sons únicos que cada criança pode criar, nutrindo sua autoestima, fomentando a criatividade e expandindo seu repertório sonoro de maneira significativa.

A ampla variedade de instrumentos musicais de percussão oferece ricas oportunidades à educação infantil. Certa ocasião introduzi o atabaque num dos "Territórios" perto da horta, um espaço com cavalinhos de pau, representação de animais e objetos relacionados a um ambiente rural. Esse tambor, feito com pele animal, foi uma aquisição recente para o acervo da Unidade e ainda não

havia sido experimentado pelas crianças. Decidi disponibilizá-lo nesse Território, no qual, por breve período, executei alguns sons no instrumento e interagi com as crianças que estavam por perto. Depois deixei-o à disposição das crianças para que o explorassem por conta própria. Para minha surpresa, as crianças logo se interessaram pelo atabaque, utilizando-o para tocar e cantar músicas relacionadas ao Boi de Mamão, manifestação folclórica do litoral catarinense. Além disso, algumas crianças começaram a dançar ao lado dos brinquedos que representavam animais, contribuindo para uma reinterpretação do espaço com base em seus conhecimentos e repertório cultural. Em resumo, a abordagem espontânea das crianças, sua interação mútua e a capacidade de dar novos significados ao ambiente demonstraram a maneira única pela qual elas se apropriam da experiência musical e de suas expressões culturais.



Crianças brincando com o atabaque no Território “Meu Quintal”.

Fotos: acervo NEIM Doralice Teodora Bastos

Como manifestação cultural, a capoeira oferece um campo fértil para explorar diversas abordagens na Educação Infantil, devido à sua riqueza de linguagens interconectadas, incluindo a percussão, o canto, a dança, a teatralidade e histórias, entre outras dimensões. No que se refere aos instrumentos musicais tradicionalmente associados à capoeira, destacam-se o pandeiro, o reco-reco, o agogô, o atabaque e o berimbau. Dentre esses, o berimbau costuma despertar especial curiosidade nas crianças, devido ao seu formato singular e à

oportunidade de explorar conceitos relacionados à ressonância sonora. Convém salientar que, sem a cabaça (também conhecida como catuto ou porongo), o berimbau emite pouquíssimo som, mostrando a importância desse componente na amplificação sonora. Essa experiência prática de montagem do berimbau diante das crianças se converte em especial momento de descoberta. Embora algumas crianças já associem visualmente o berimbau à capoeira, devido a exposições anteriores em contextos diversos, muitos alunos ainda não o conhecem. Portanto, durante as atividades, são realizados exercícios de canto e movimentação corporal, incluindo a ginga, a imitação de gestos e movimentos inspirados em animais. Simultaneamente, os instrumentos são tocados como parte da imersão nesse universo cultural e musical.



Fotos: acervo NEIM Doralice Teodora Bastos

Ao ingressar na Unidade para atuar como professor de música, tive a oportunidade de conduzir formações musicais com os profissionais da instituição. Numa dessas sessões, abordamos a prática de instrumentos musicais e exploramos o repertório da capoeira como parte da atividade. Com exceção do berimbau, o ritmo da capoeira é simples e fácil de aprender, o que possibilita sua adaptação a outras composições musicais. Nesse contexto, foi possível experimentar a fusão de elementos, como a incorporação de canções do Folclore de Santa Catarina, como o Boi de Mamão, com o ritmo característico da capoeira. E ainda utilizamos as células rítmicas dos instrumentos de percussão da capoeira como base para criar cantigas de roda e outras formas de expressão musical.

Certo dia, tive oportunidade de levar o berimbau para uma turma de crianças do grupo G2 (até 2 anos). Enquanto a maioria das crianças observava o instrumento com curiosidade e estranheza, uma delas começou a executar movimentos pelo chão, típicos da capoeira. Depois descobri que essa criança já tivera contato com a capoeira por meio de um familiar que a pratica, o que surpreendeu positivamente a todos nós e enriqueceu a experiência musical.



Fotos: acervo NEIM Doralice Teodora Bastos

Os grupos do G2 também foram expostos a experiências musicais peculiares quando levei um vibrafone para a sala. A sonoridade harmônica, onírica e suave, proporcionou uma experiência única de descanso pós-almoço para esse grupo. Minha própria jornada de mais de 30 anos para conhecer um instrumento como o vibrafone me motivou a compartilhar parte dessa descoberta com as crianças. Durante a semana de uso do vibrafone, todas as crianças puderam tocá-lo e também participar de sessões de canto coletivo acompanhadas pelo vibrafone como suporte harmônico. Em evento posterior, acompanhado por um baixista e um baterista¹⁴, realizamos um piquenique no pátio ao som de música instrumental. Meses depois, uma das crianças expressou seu interesse, questionando quando o vibrafone seria trazido novamente para a Unidade.



Foto: acervo NEIM Doralice Teodora Bastos

Instrumentos musicais menos convencionais, como o tambor do mar (*ocean drum*), despertaram curiosidade e proporcionaram entretenimento no contexto das atividades musicais. Inicialmente, conduzimos uma discussão em grupo sobre o que podemos perceber quando estamos em silêncio. Durante esse diálogo, enfatizamos a importância da atenção, concentração e escuta ativa. Posteriormente, instruímos as crianças a se agacharem e fecharem os olhos para melhor perceberem um som singular e desconhecido. Em seguida, solicitamos que compartilhassem suas observações auditivas, como "areia", "asfalto", "água" ou "mar". Algumas crianças, impulsionadas pela curiosidade, espiaram a fonte sonora que estava sendo manipulada. Oportuno salientar que, dependendo do

¹⁴ João Peter no baixo e Rafael Nogueira na bateria. Tempos depois desse encontro, surgiu o Vibes Trio, com essa mesma formação, baixo, bateria e vibrafone.

grupo de crianças, a prática de momentos de pausa, silêncio e escuta ativa pode ser tanto um desafio raro quanto mais habitual. Tais instantes especiais servem para ampliar as experiências estéticas, lúdicas e a apreciação musical no contexto educacional.

Os xilofones soprano, contralto e baixo são instrumentos de percussão de altura definida e fazem parte das dinâmicas musicais vivenciadas pelas crianças. A maioria das cantigas de roda que cantamos com o apoio harmônico do violão também foi repetida ao som do xilofone. As crianças o tocam de maneira mais exploratória, porém algumas têm mais contato com instrumentos em casa, como teclado, e demonstram habilidades de executar melodias curtas no xilofone.

Por fim, gostaria de destacar a importância das relações brincantes do professor com as crianças nesse contexto, considerando o histórico e as práticas pedagógicas da Educação Infantil na RME que se diferencia muito do Ensino Fundamental. Respeitar o tempo e o espaço da criança, seus interesses, criando momentos para ampliar seu repertório cultural e interagir com experiências significativas e brincantes torna-se um desafio e demanda tempo para os professores de música adaptarem suas práticas para a Educação Infantil. Assim a Educação Musical está fazendo parte do PPP da Unidade desde 2022, com o intuito de se estabelecer e se consolidar na Educação Infantil do município.

A percussão nas aulas de música do Ensino Fundamental

Como já se viu aqui, a disciplina de Artes-Música com professores especialistas faz parte do currículo do ensino fundamental de Florianópolis desde 1998. Inicialmente para os estudantes dos anos finais, e a partir de 2011 gradativamente para todas as turmas de anos iniciais, temos a presença da Música na escola como um todo. O trecho a seguir, em primeira pessoa, traz apontamentos e recortes da pesquisa de mestrado do professor Rafael (GONÇALVES, 2016), sobre o uso da percussão nas aulas de Música e como professores especialistas percebem a maneira como esses instrumentos fazem parte da rotina da sala de aula.

Desde o ano de 2006, venho desempenhando a função de professor de música na Rede Municipal de Ensino. Como músico percussionista, naturalmente direcionei meu foco para atividades relacionadas à percussão durante minhas aulas. Ao longo dessa jornada, fui movido a explorar maneiras mais abrangentes de abordar a percussão em contextos educacionais, transcendendo o ensino técnico dos instrumentos. Os longos anos atuando como educador levaram-me a perceber que incorporar instrumentos musicais na Educação Bási-

ca, em especial os instrumentos de percussão, tem enorme potencial para desenvolvimento humano e integral de crianças e estudantes.

Em 2014, quando se apresentou a oportunidade de ingressar no programa de Mestrado Profissional na área de Artes (PROF-ARTES) na UDESC, optei por aprofundar minha pesquisa nesse campo. O objetivo era compreender como meus colegas professores de música entendiam e integravam a percussão em suas práticas de sala de aula, independentemente de sua formação musical ou experiência específica com esses instrumentos.

Percebi que a percussão costuma ser presença marcante nas escolas, por meio de instrumentos tradicionais, objetos do cotidiano ou até mesmo através da percussão corporal. No entanto, devo salientar quais recursos e instrumentos são utilizados com mais frequência nas salas de aula, às vezes desempenhando papéis centrais em atividades e, em outras ocasiões, acompanhando arranjos e práticas diversas.

A evolução da música a partir do século XX trouxe uma expansão das possibilidades musicais e a incorporação de novos instrumentos e sons em diversos contextos. Além dos instrumentos tradicionais de várias culturas, objetos cotidianos passaram a fazer parte de grupos musicais. O advento de novas tecnologias também abriu caminho para criar e aprimorar instrumentos e ainda para manipular seus sons. Nesse sentido, conforme observado por Boudler (citado por PAIVA, 2004, p. 27), a percussão contemporânea engloba "tudo o que pode produzir som, desde uma folha de zinco até qualquer objeto sonoro que possa ser interpretado como um instrumento em potencial". Além disso, o uso de sons do corpo por meio da percussão corporal, popularizada no Brasil pelo Grupo Barbatuques, também pode ser considerado uma forma de percussão. Esses apontamentos ampliam nossa compreensão da música, especialmente no que diz respeito à percussão, ampliando as possibilidades de trabalho na educação musical em sala de aula.

Em minha pesquisa de mestrado apresento algumas abordagens e possibilidades de uso da percussão nas aulas de música na perspectiva de professores de música que atuam no Ensino Fundamental, incluindo aqui minhas impressões também como professor de Artes-Música da Rede Pública Municipal de Florianópolis. O cerne da investigação reside na compreensão de percussão e sua utilização nas aulas de música, bem como na maneira como os professores percebem a importância desse recurso no Ensino Fundamental, conforme relatam como participantes do estudo. Apresento exemplos de ações e compreensões dos professores envolvidos na pesquisa em conjunto com reflexões pessoais, estabelecendo um diálogo entre práticas e a literatura especializada na área.

No trabalho desenvolvido nas aulas de música, além dos instrumentos de percussão tradicionais, os professores da pesquisa relatam a utilização de diversos outros recursos percussivos para atividades musicais, incluindo a incorporação de sons provenientes da percussão corporal, o aproveitamento de objetos do cotidiano e até a criação de instrumentos não convencionais, muitos deles construídos com materiais reutilizados. É relevante salientar que, mesmo não se considerando exclusivamente percussionistas, em geral os professores de Música empregam a percussão em suas aulas, uma vez que os objetivos pedagógicos estabelecidos para os estudantes na Educação Básica não se concentram na formação de músicos instrumentistas.

Nas escolas da RME de Florianópolis existem diversos instrumentos musicais, grande parte de natureza percussiva. Embora esse repertório instrumental não guarde uma uniformidade, é possível identificar ampla variedade de instrumentos percussivos e objetos que podem ser usados de forma percussiva. Por exemplo: é comum utilizar copos (ou latas) de maneira percussiva: os professores da RME já compartilharam relatos dessa abordagem durante seus momentos de formação continuada e nos Seminários. Entretanto, a aquisição de instrumentos musicais por parte da RME de Florianópolis, como já mencionado, multiplicou os recursos disponíveis e as possibilidades pedagógicas para as aulas de Música.

Embora haja vários instrumentos disponíveis nas escolas, os professores de música vez por outra utilizam seus próprios instrumentos como complemento ao ensino em sala de aula, permitindo que os alunos tenham contato com maior variedade de instrumentos além daqueles que fazem parte do acervo escolar. O relato do professor André com seu vibrafone no NEIM é outro exemplo. É oportuno enfatizar que instrumentos sinfônicos, como tímpanos, bombos sinfônicos e pratos, bem como instrumentos de altura definida, como vibrafones, *glockenspiels* e marimbas, são mais raros nas escolas, limitando não apenas o acesso dos alunos a essa diversidade de instrumentos percussivos, mas também restringindo as possibilidades de abordagens metodológicas no ensino musical.

Assim como o canto, a percussão corporal acaba por ser uma alternativa muito rica para o trabalho em sala de aula, mormente por não depender de muitos recursos para realizá-la. Os professores participantes da pesquisa citaram-na como recurso importante e presente nas aulas no contexto da Educação Básica. Ampliando a ideia de som, corpo e percussão, os sons provenientes da percussão com a voz e o conceito de percussão corporal como abordado pelo grupo Barbatuques, podemos incluir nesta categoria também o *beatbox*: o uso de sons

feitos com a boca simulando principalmente sons de uma bateria eletrônica, presente em músicas do repertório dos estudantes.

Uma visão mais contemporânea amplia o conceito de instrumento musical considerando como tal qualquer objeto capaz de produzir som. (BOUDLER apud PAIVA, 2004, p. 27) Nesse contexto, a sala de aula oferece uma infinidade de objetos que podem ser explorados para criar experiências musicais. Esses recursos costumam ser descritos na literatura com termos variados, como "objetos do cotidiano", "instrumentos não convencionais", dentre outros, e que podem ser usados também de maneira percussiva (GONÇALVES, 2016).

No contexto da percussão com objetos do cotidiano, um dos professores da pesquisa salienta que qualquer coisa esticada, qualquer superfície lisa, qualquer superfície produz um som quando percutida. (GONÇALVES, 2016) Assim, podemos dizer que a percussão acontece no chão, nas mesas e carteiras da sala de aula, num caderno, ou qualquer outro objeto com a possibilidade e objetivo de criar música. Por vezes precisamos também explorar o uso de instrumentos não convencionais, como baldes e canetas ou 'xilofones' usando garrafas e copos com água, e propor atividades em que os alunos toquem os instrumentos, percebam seus sons e timbres para suas composições musicais além do tradicional.

Souza (2013, p. 199) menciona livros que abordam a ideia da "manipulação de objetos com o objetivo de fazer e aprender música". Destacam-se também projetos como o "Colherim" de Estêvão Marques (2013), que propõe abordagens principalmente rítmicas utilizando colheres; e o livro "Lenga la lenga" de Viviane Beineke e Sérgio Freitas (2006), que explora diferentes sons produzidos pela exploração sonora de objetos, principalmente copos, combinados com outros instrumentos para a prática musical.

De acordo com seu contexto e suas habilidades técnicas, cada professor acaba montando um conjunto de instrumentos para atender às necessidades e objetivos das aulas. Essa adaptação de recursos disponíveis mostra que os materiais e práticas dos professores nas escolas são moldados por suas ideias sobre o que ensinar e o que aprender, sobre tradições, rotinas, interesses, necessidades, além das condições institucionais e organizacionais específicas de cada contexto educacional. O professor tem a flexibilidade de adotar diferentes metodologias e estratégias em suas aulas, ajustando-se aos objetivos planejados e à sua própria experiência com a percussão. Além de abordar conceitos iniciais, como elementos do som, células rítmicas e estilos musicais, as atividades com percussão na escola têm o potencial de explorar questões mais abrangentes, como arranjo e

forma musical, além do processo de composição e criação sonora com esses instrumentos (GONÇALVES, 2016).

Questões relacionadas à pulsação e às células rítmicas de diferentes estilos musicais são frequentes no discurso dos professores quanto ao uso de percussão em suas aulas. Entretanto, o uso da percussão transcende a simples análise de elementos como pulso, andamento e intensidade. Por exemplo: ao considerar o conceito de duração, pode-se usar comparações diretas entre os sons produzidos por diferentes instrumentos de percussão, como um surdo e um tamborim. E mais: questões sobre altura, mesmo em instrumentos não temperados, também podem ser abordadas pela simples comparação de instrumentos diferentes, ou com a mudança de afinação nos instrumentos de membrana, por exemplo.

É importante expandir o entendimento da altura e do timbre, destacando as diversas sonoridades que um mesmo instrumento pode produzir. Nesse contexto, Marcelino (2014, p. 145) lembra que, no processo de transmissão oral de conhecimento, as onomatopeias solfejadas são uma ferramenta para compreender e memorizar as células rítmicas. Essas onomatopeias são uma maneira de "cantar" os toques, incorporando não apenas a precisão rítmica, mas também as variações de altura. Na cultura popular, há várias manifestações que incorporam a percussão, muitas vezes sem um ensino formalizado de como tocar os instrumentos. Utilizar o corpo como meio de produzir música e compreender a relação entre os movimentos e a sonoridade permite que o ensino musical na escola dialogue com os conhecimentos da cultura popular, promovendo o respeito pela diversidade (GONÇALVES, 2016).

A dinâmica de grupos de percussão, com diversas linhas rítmicas coexistindo e se complementando, pode ser uma abordagem valiosa para a sala de aula. Essas experiências envolvem a escuta, a compreensão, o respeito e o diálogo entre os alunos, aspectos que podem ser transferidos para práticas educacionais no contexto escolar. Em ambiente de ensino formal como a escola, muitas vezes baseado na transmissão de conhecimentos de forma escrita, essas práticas podem ser ricas alternativas para diversificar formas de ensinar música.

Conforme salientado pelos professores da pesquisa (GONÇALVES, 2016), o trabalho com percussão e música na escola pode envolver desde objetos simples, como tampinhas transformadas em chocalhos e instrumentos de percussão estruturados, até recursos sonoros digitais, como os disponíveis em *smartphones*. Destaca-se que o acesso a esses recursos está cada vez mais fácil para os alunos, já que muitos possuem dispositivos pessoais, como *smartphones* e *tablets* com aplicativos musicais. Esses timbres percussivos eletrônicos/ digitais são comuns em gêneros musicais contemporâneos, como rap, funk e hip-hop, e

fazem parte da cultura dos estudantes. Portanto, é essencial que os professores incorporem essa cultura digital, percussiva e musical nas práticas educacionais, ensejando aos alunos explorar e criar música de maneira mais contemporânea na escola.

A utilização de diversos recursos enriquece de forma significativa a educação musical nas escolas. Reconhecer que qualquer objeto pode produzir som e que isso pode ser explorado para criar música é tão relevante quanto aproveitar os recursos disponíveis por meio de aparelhos eletrônicos e tecnologia de ponta. A incorporação desses recursos, bem como o uso de áudios e vídeos (para demonstrar ou acompanhar práticas), oferece oportunidades adicionais para tornar o ensino de música na escola mais envolvente, lúdico e significativo, tanto para os alunos quanto para os professores (GONÇALVES, 2016).

Assim sendo, podemos frisar que há uma variedade de abordagens para o uso da percussão nas escolas de Ensino Fundamental, principalmente a versatilidade da percussão como ferramenta para atividades musicais práticas. A diversidade de timbres, seja de instrumentos convencionais, do corpo humano ou de objetos, bem como a facilidade de envolver os alunos em experiências musicais coletivas, fazem dos instrumentos de percussão uma valiosa contribuição para a musicalização escolar. A percussão oferece oportunidades para abordar ampla gama de conteúdos musicais em sala de aula.

Reflexões Finais

O presente artigo explorou as potencialidades da percussão como ferramenta pedagógica tanto na Educação Fundamental quanto na Educação Infantil, destacando sua relevância nesses contextos para promover o desenvolvimento humano e integral das crianças. Ao longo dessas experiências, como ficou patente nos relatos, observamos que a música, especialmente a percussão, desempenha um papel multifacetado na formação das crianças, abrangendo aspectos cognitivos, emocionais, sociais e culturais.

Na Educação Infantil, percebemos que a percussão pode criar um ambiente lúdico e estimulante, onde as crianças explorem sua criatividade, expressem suas emoções e desenvolvam habilidades motoras e sensoriais. Além disso, promove interações sociais saudáveis, ensina o respeito ao outro e à diversidade cultural, contribuindo para formar cidadãos mais conscientes.

No Ensino Fundamental, a percussão ajuda a ampliar as potencialidades, oferecendo oportunidades para aprofundar o conhecimento estético, artístico, histórico e social dos estudantes. Além disso, a música se torna uma ferramenta valiosa para abordar temas interdisciplinares e a integração com as tecnologias.

A percussão ainda ensina o valor do trabalho em equipe, à medida que os alunos aprendem a tocar juntos e a ouvir uns aos outros. Também oferece oportunidades para explorar a diversidade cultural, enriquecendo a compreensão das tradições musicais de diferentes partes do mundo.

A formação do professor também desempenha importante papel na ampliação do uso da percussão na escola. Os professores precisam adquirir confiança e competência em suas práticas, dispondo ou não de espaço adequado e de instrumentos. A formação inicial e continuada, oficinas, cursos específicos para aprimoramento técnico, familiarização com diversas metodologias e acesso a materiais didáticos de qualidade, bem como experiências em diferentes contextos, podem enriquecer a atuação do professor no ambiente escolar.

Em resumo, a presença da música – especialmente da percussão – no contexto do Ensino Fundamental e da Educação Infantil desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral de crianças e jovens. Promover a educação musical, com ênfase na percussão, é uma possibilidade pedagógica de impacto significativo por proporcionar às crianças ferramentas e oportunidades necessárias para crescerem como indivíduos criativos, sensíveis e culturalmente conscientes.

Referências

- BARBA, Fernando. O corpo do som: experiências do Barbatuques. In: *Música na Educação Básica*. Vol.5, n. 5. Londrina: Associação Brasileira de Educação Musical, 2013.
- BEINEKE, Viviane; FREITAS, Sérgio P. R. *Lenga la Lenga: jogos de mãos e copos*. São Paulo: Ciranda Cultural, 2006.
- DUBOVIK, A.; CIPPITELLI, A. Territórios de brincadeiras e explorações: Fabulinas jardim de infantes. Tradução Tais Romero. São Paulo: Phorte Editora, 2016.
- MARQUES, Estevão. *Colherim: ritmos brasileiros da dança percussiva das colheres*. São Paulo: Peirópolis, 2013.
- FLORIANÓPOLIS, Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Educação. Proposta Curricular, Florianópolis, 2008.
- FLORIANÓPOLIS, Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Educação. Matriz Curricular (em construção). Florianópolis, 2012.
- FLORIANÓPOLIS, Prefeitura Municipal de. Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, 2016.

FLORIANÓPOLIS, Prefeitura Municipal de Matriz Curricular para Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica. Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis, SC, 2016b.

FLORIANÓPOLIS, Prefeitura. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Educação Infantil. Reedição das Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. 2022.

GONÇALVES, Rafael Martins. Perspectivas de professores de Música sobre o uso da percussão no Ensino Fundamental. Dissertação (Mestrado) Profissional em Artes. Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

MARCELINO, André Felipe. Grupo de maracatu Arrasta Ilha: dinâmicas de aprendizagem musical em uma comunidade de prática. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Música. Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

PAIVA, Rodrigo Gudin. Percussão: uma abordagem integradora nos processos de ensino aprendizagem desses instrumentos. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Música. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP) do NEIM Doralice Teodora Bastos. Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, 2022/2023.

PUERARI, Márcia. Ensinar Música na Educação Básica: um estudo de caso sobre o processo de escolarização da Música na perspectiva de uma professora. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Música. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

SOUZA, Jusamara. Aprendendo Música com objetos do cotidiano: experiências criativas. In: *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 5, 2013.

CAPÍTULO 4

Perspectiva integrada em/com percussão na educação musical: formação docente, criação e performance

José Rodrigo Santos Velho

Este capítulo traz um relato de experiência em formato de ensaio e tem intenção de compartilhar resultados exitosos, obtidos durante práticas de ensino de Música, no âmbito do Curso de Licenciatura em Música da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, onde atuei como professor colaborador entre 2018 e 2021. A experiência relatada ocorreu entre os semestres de 2018.1 e 2019.2. Na ocasião, foram articuladas as disciplinas: Grupos Musicais Percussão (GMPER) I, II, III, IV, V, VI; Estágio Curricular Supervisionado em Música I, II, III, IV; Estudos Avançados em Educação Musical I, II; e orientações de estágio. Na prática, foram estabelecidos diálogos entre as disciplinas mencionadas e as orientações de estágio, tendo a percussão como ponto comum. Tais diálogos se deram através de: a) confecção de instrumentos musicais realizada pelos estudantes da licenciatura e crianças que integraram atividades de estágio em Música; e b) composição coletiva para grupos de percussão, formados por estudantes da licenciatura e um grupo de crianças participantes das práticas de estágio na Escola Estadual de Educação Básica EEB Simão José Hess, localizada no bairro Trindade, em Florianópolis - SC.

Neste texto, pretendo destacar a forma integrada de pensar as disciplinas e suas práticas, na perspectiva da formação de professores e professoras de música. Estabelecer diálogo entre as subáreas formativas de um curso de licenciatura pode promover uma formação ampla que interligue prática, teoria e reflexão crítica. Por conseguinte, pode proporcionar caminhos criativos para educadores e educadoras musicais em formação, a fim de que pensem suas práticas docentes, nesse caso, através do uso da percussão como recurso pedagógico, crítico e emancipatório. Esta prática pode ser fundamental tanto para alunos, quanto para futuros educadores e educadoras musicais da educação básica e de espaços socioculturais.

Minha experiência na formação de professores de Música perpassou pelas disciplinas de percussão, dialogou com o coração das licenciaturas, o Estágio Curricular Supervisionado, e se desdobrou em práticas de criação e confecção de diversos instrumentos, dentre eles, os de percussão. Acredita-se que a proposta de formação integrada, que dialoga com a prática do ensino de Música e com a performance com os instrumentos confeccionados (nas disciplinas, na escola e para além dos portões da universidade), garantiram não apenas experiências únicas relativas a criar e compor músicas ou planos de aula, mas também experiências formativas, as quais ofereceram aos estudantes da Licenciatura em Música uma ótica integrada, ou seja, um olhar sobre o conteúdo das disciplinas aplicado na prática docente.

O quadro 1 ilustra as disciplinas e atividades desenvolvidas entre os semestres de 2018.1 e 2019.2, período correspondente ao recorte das experiências relatadas.

Quadro 1 - Disciplinas e atividades integradas

Semestre	Disciplina	Atividades
2018.1	Grupos Musicais Percussão I, III, V	- Instrumentos alternativos - Pandeiro - Orientação de Estágio
2018.2	Grupos Musicais Percussão II, IV, VI	- Instrumentos alternativos - Pandeiro - Orientação de Estágio
	Estudos Avançados em Educação Musical I	- Confeção de instrumentos musicais alternativos ¹⁵
2019.1	Grupos Musicais Percussão I, III, V	- Confeção de Cajon - Workshop de Cajon ¹⁶ - Palestra no curso de Design ¹⁷ - Pandeiro - Orientação de Estágio
2019.2	Grupos Musicais Percussão II, IV, VI	- Instrumentos alternativos - Pandeiro - Orientação de Estágio
2019.2	Estudos Avançados em Educação Musical I, II ¹⁸	- Confeção de Bombo Leguero

Fonte: Elaborado pelo autor.

¹⁵ Disciplina dedicada exclusivamente à confecção de instrumentos com objetos sonoros alternativos.

¹⁶ Evento organizado pelas disciplinas de GMPER (I, III, V), no qual recebemos o percussionista Rodrigo Campos.

¹⁷ Como resultado da disciplina de Estudos Avançados em Educação Musical I, oferecida em 2018.2, participei do evento “Sublime: Semana Acadêmica de Design”, com uma apresentação musical e uma palestra sobre o processo de inspiração, concepção e criação dos instrumentos construídos com objetos sonoros alternativos.

¹⁸ Disciplinas eletivas direcionadas à confecção de bombo leguero. As disciplinas de Estudos Avançados em Educação Musical I e II permitem que o professor apresente uma proposta personalizada. Para tanto, as ementas são amplas e, assim, garantem tal oferta.

A seguir, o texto se desdobra em cinco breves seções. A primeira contextualiza a formação docente de professores de Música, passando pelas orientações normativas que regem os cursos de licenciatura, a autonomia destes, as escolhas e caminhos que influenciam e moldam o perfil dos egressos, e destaca que, na autonomia dos cursos, bem como no perfil do corpo docente, a oferta de ensino e prática de percussão previstos na estrutura curricular, provoca influências que resultam em maior ou menor visibilidade da mesma. A segunda seção descreve, resumidamente, os caminhos do processo de criação e processos experimentais dos instrumentos e das composições coletivas nas disciplinas que compõem a experiência relatada, assim como os processos de criação na escola junto das crianças participantes das práticas de Estágio Curricular Supervisionado. A terceira seção relata as experiências das composições coletivas nas disciplinas do curso e nas práticas de estágio, tal como a integração dos licenciandos em Música com as crianças da escola participante. A quarta seção explana brevemente o uso do pandeiro – instrumento presente em todas as etapas - ao longo das atividades. A quinta e última seção apresenta considerações e reflexões para fechamento do texto.

Formação docente: orientações normativas, escolhas e caminhos

As propostas curriculares dos cursos de Licenciatura em Música são pensadas e elaboradas em perspectivas distintas. São influenciadas pelo histórico dos cursos, perfil do corpo docente, pelos lugares de pesquisa dos professores, seus interesses e disputas por áreas e subáreas, bem como pelo *locus* geográfico onde se encontram os cursos. Esse último com menor influência no perfil das propostas curriculares, o que certamente não há de se generalizar. Ainda que existam diversas influências que resultam no mosaico curricular dos cursos de Licenciatura em Música, não é possível se desvincular de exigências delimitadas pela legislação que cria e regula os mesmos.

Nesse sentido, entendo que não podemos perder de vista o fato de que um curso de licenciatura busca, prioritariamente, formar professores e professoras, distintamente dos cursos de bacharelado que, no caso da Música, em sua grande maioria, se alinham ao foco da performance e formação instrumental dos seus estudantes. Isso não impede que licenciados em Música atuem em espaços que não desenvolvem atividades docentes, uma vez que os cursos de licenciatura, de modo geral, garantem experiências formativas que permitem a atuação em contextos distintos. Da mesma maneira, os cursos de bacharelado em Música garantem a possibilidade de atuação dos egressos em espaços de

docência no ensino de instrumentos individual e coletivamente, ainda que não seja comum encontrar nestes cursos um número expressivo de disciplinas voltadas para a prática pedagógica do instrumento com a mesma perspectiva que um curso de licenciatura¹⁹.

Com foco voltado para a formação de professores de Música, os cursos de licenciatura devem atender as orientações legais que norteiam e regulam a criação e funcionamento destes cursos em nível nacional. A exemplo, destaca-se a Resolução nº 2 (BRASIL, 2004), da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, aprovada em março de 2004. Este documento trata das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Música e regula a criação e funcionamento de cursos de licenciatura e bacharelado, ainda que não delimite claramente ambas as modalidades, trazendo o termo “graduação em música”. O documento é, dessarte, genérico e, no caso do curso de licenciatura, orienta a necessidade de “normas específicas relacionadas com essa modalidade de oferta” (BRASIL, 2004, art. 12).

Portanto, é na Resolução Nº 2 de 2015 (BRASIL, 2015), que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, em cursos de licenciatura, que os projetos pedagógicos dos cursos de Música devem se adequar. Entre as orientações desta resolução, se destaca a exigência prevista no inciso sexto do artigo décimo terceiro: “O estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico”. O documento define carga horária de quatrocentas horas, “dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição” (BRASIL, 2015).

Ambos os documentos supracitados não mencionam a percussão e seu ensino. Assim, aqui entram as “escolhas e caminhos” anunciados no subtítulo. As escolhas em garantir a presença e o ensino de percussão em cursos de Licenciatura em Música estão atreladas a fatores diversos, alguns deles já mencionados anteriormente, como as tensões e disputas entre os docentes que compõem os cursos e departamentos. Ao consultar a estrutura curricular de alguns cursos de Música²⁰ no Brasil, identifica-se que nem todos oferecem disciplinas de percussão. Entre os que oferecem, podemos perceber uma variedade no formato que abrange o número de disciplinas obrigatórias e eletivas, a nomenclatura e os

¹⁹ Ver os projetos político pedagógicos dos cursos de bacharelado e licenciatura do Departamento de Música da UDESC em: <https://www.udesc.br/ceart/musica/projetopedagogico>

²⁰ Ver a lista de cursos de Licenciatura em Música em: <https://emec.mec.gov.br/>

caminhos delimitados pelas ementas. Estas ponderações nos fazem refletir sobre a presença, ausência e o nível de importância das práticas e ensino de percussão em comparação a outras disciplinas práticas de instrumentos. Nos questionamos sobre níveis de comparação e a importância do ensino de percussão em cursos de Licenciatura em Música.

No caso do curso de Licenciatura em Música da UDESC, onde a experiência relatada foi vivenciada, o ensino e a prática de percussão estão presentes em seis disciplinas intituladas “Grupos Musicais Percussão I, II, III, IV, V, VI” (GMPER), sendo as duas primeiras obrigatórias (PPC-LM, 2011). Uma particularidade presente nas ementas de tais disciplinas se trata de um tópico denominado “a percussão na Educação Musical”, que garante, dentro da autonomia docente, um espaço de diálogo, prática e experimentação da percussão na perspectiva formativa dos futuros educadores e educadoras musicais. Nesse ponto, especificamente, se encontra uma das articulações entre as disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado, Grupos Musicais Percussão e Estudos Avançados em Educação Musical. Esse item, destacado nas ementas das disciplinas de percussão, permitiu pensar e aplicar estratégias com estreito diálogo - denominado neste relato ensaístico de perspectiva integrada - entre as disciplinas previstas na estrutura curricular do curso de Licenciatura em Música.

Na ocasião, os estudantes que cursavam as disciplinas de percussão (GMPER) aceitaram a proposta de preparar um repertório para apresentação em espaços escolares, onde ocorriam as práticas de estágio. Alguns alunos cursavam ambas as disciplinas no mesmo semestre, o que também ocorreu na disciplina de Estudos Avançados em Educação Musical, onde eram construídos instrumentos de percussão. Simultaneamente, aconteciam as práticas de atuação de estágio em espaços escolares, em que os estagiários trabalharam repertório voltado para a percussão, construíram instrumentos com materiais alternativos e, com foco nos mesmos, compuseram junto das crianças.

A composição para instrumentos convencionais e alternativos aconteceu nos dois espaços: na disciplina de percussão (GMPER) e nas práticas de estágio. Concomitantemente, as atividades nas disciplinas de Estudos Avançados em Educação Musical I e II propunham o desenvolvimento, a criação e construção de instrumentos de percussão. No final do semestre 2019.2, as crianças e os licenciandos em Música que cursavam disciplinas supracitadas, mostraram o trabalho desenvolvido através de uma apresentação na escola Simão José Hess, onde ocorreram os estágios.

As escolhas e caminhos definidos coletivamente em sala de aula, promoveram, por meio de uma ação comum, diálogos estreitos entre teoria e prática

de ensino de Música. Podemos aplicar na escola de educação básica o que trabalhamos simultaneamente nas disciplinas, através das atuações de estágio.

Criação: processos experimentais

O processo de criação aqui descrito se refere não apenas à criação musical em uma perspectiva composicional, inclui também a criação de instrumentos musicais. Deste modo, tal processo, compreendido no presente texto, envolve: a) inspiração, concepção e confecção de instrumentos; b) composição coletiva para os instrumentos criados. Conforme mencionado anteriormente, ambas as etapas foram desenvolvidas com estudantes da Licenciatura em Música e com crianças participantes do Estágio Curricular Supervisionado em uma perspectiva experimental coletiva, ou seja, uma construção conjunta em cada encontro, colaborativa por meio da escuta, do acolhimento e do experimento de cada sugestão e proposta emergida dos licenciandos e das crianças.

Nas disciplinas supracitadas, o processo de inspiração, concepção e confecção de instrumentos se deu nessa ordem. Partindo da inspiração, levamos para as aulas exemplos de áudios em busca de sonoridades e fizemos apreciação de vídeos referentes aos mesmos, com o intuito de “visualizar”, reconhecer e romper com padrões sonoros pré-estabelecidos, reconhecendo que a sonoridade de instrumentos não convencionais e objetos sonoros alternativos podem chegar a sonoridades semelhantes e compatíveis a de instrumentos comumente conhecidos.

Na sequência das atividades de inspiração, iniciamos exercícios de concepções sonoras e instrumentais. Listamos algumas possibilidades a partir da organologia, pensando, primeiramente, nas classificações de idiofones, membranofones, aerofones cordofones e eletrofones. Com os exemplos pensados para inspiração e concepção das sonoridades, bem como dos instrumentos, os estudantes escolheram e delimitaram os caminhos para suas criações. Cabe informar que essas etapas se deram nas disciplinas de Percussão e Estudos Avançados em Educação Musical, com ênfases distintas em cada semestre. Em todas as disciplinas de Percussão foram trabalhadas criações com objetos sonoros alternativos, sendo que nas de número I, III, V (GMPER), no semestre 2019.1, foram confeccionados cajons²¹.

²¹ A confecção dos cajons e bombos legueros foi viabilizada pela estrutura disponibilizada pelo Centro de Artes CEART, especificamente, pelo Departamento de Artes Visuais (DAV), que oferece uma sala de escultura (marcenaria). Somando à estrutura da sala e à diversidade de ferramentas disponíveis para confecção dos instrumentos, contamos com a participação do Mestre Aires, servidor da UDESC, lotado no DAV, e grande artista que vem me ensinando a arte da *lutheria*. Esteve junto comigo à frente de todo o processo de criação e confecção dos instrumentos.

A confecção dos instrumentos ocorreu nas disciplinas de GMPER durante os quatro semestres selecionados para este relato de experiência. Em 2018.1, foram oferecidas disciplinas específicas voltadas para a confecção de instrumentos alternativos e, em 2019.2, foi ofertada a confecção de bombo legueiro, nas disciplinas de Estudos Avançados em Educação Musical I e II.

Na escola, o processo de inspiração, concepção e confecção de instrumentos ocorreu de maneira semelhante ao que foi desenvolvido nas aulas da graduação. Naturalmente, as atividades foram adaptadas para o contexto em que estavam inseridos os estagiários de Música. Na etapa de inspiração, trabalhamos com audições e vídeos de diversos grupos e gêneros musicais condizentes com o grupo de crianças participantes do estágio. A concepção se limitou aos recursos e materiais disponíveis para a confecção dos instrumentos. As crianças foram orientadas a levar materiais reciclados utilizados no cotidiano, como latas, garrafas, arames, canos de PVC, madeiras, tampas de garrafas, entre outros materiais de fácil acesso que não exigiam grandes manipulações para cortar, serrar e pregar.

O cuidado com o uso dos materiais e ferramentas é algo a se destacar no processo, tendo em vista que o manuseio de certos materiais e ferramentas exige habilidades que muitas vezes não são familiares para crianças. Ainda que o envolvimento com atividades manuais seja reconhecidamente importante, tivemos cuidado com o manuseio a fim de preservar a segurança das crianças.

Composição Coletiva: encontro e integração

Após as fases de inspiração, concepção e confecção dos instrumentos, iniciamos as atividades de composição coletiva, seguidas de apresentações de ambos os grupos (estudantes da licenciatura e crianças participantes do estágio). Optamos por trabalhar a partir de ritmos da música brasileira, ficando a critério dos grupos a escolha com base em diversos exemplos compartilhados ao longo das atividades em cada semestre. A característica e organologia dos instrumentos criados influenciou na escolha dos ritmos; através dos instrumentos buscamos imaginar as perspectivas sonoras. Vale ressaltar que foram criados instrumentos classificados como eletrofonos e aerofones, que não se classificavam como instrumentos de percussão, o que veio a contribuir positivamente na fase de composição.

Ao longo das atividades trabalhamos diversos ritmos da música brasileira por meio de audições e exercícios de execução dos ritmos em diversos instrumentos, especialmente no pandeiro, elencado como “principal” em todas as atividades. Na fase de composição foram escolhidos os ritmos: ijexá, macaratu,

samba, baião e chacarera. Esse último, ainda que originário da Argentina, também foi considerado, visto que é tipicamente executado por grupos e músicos brasileiros na região sul do Brasil, além de estar relacionado com as disciplinas Estudos Avançados em Educação Musical I e II, oferecidas no semestre 2019.2, onde foram confeccionados dezesseis bombos legueros²², instrumento de percussão utilizado na execução do referido ritmo.

A fase de composição coletiva nas disciplinas da graduação teve contribuição significativa dos estudantes, que trouxeram suas experiências composicionais e instrumentais, com o desafio de “transportar” esses conhecimentos para instrumentos não convencionais, bem como executá-los. Nas práticas de estágio na escola, os estagiários trabalharam a composição coletiva com as crianças a partir de exemplos e atividades desenvolvidas ao longo do semestre, tornando fluída a fase de composição com os alunos que já estavam familiarizados com o processo de criação naquele contexto.

Ao final de cada semestre, os estudantes da licenciatura apresentaram as composições coletivas no Departamento de Música da UDESC, na Casalar Emaús²³ e na escola Simão José Hess. No fim do semestre 2019.2, organizamos uma apresentação com os graduandos e as crianças participantes do estágio. O encontro buscou integrar as práticas de ensino e a execução das composições feitas por todos. Na ocasião, reunimos todas as disciplinas envolvidas, as orientações de estágio, as crianças e os licenciandos em Música. A apresentação em conjunto ocorreu na escola, com exposição dos instrumentos confeccionados e de atividades sensoriais de percepção com desenhos (pinturas) desenvolvidos nas aulas de percussão, como aporte didático²⁴.

O pandeiro nas aulas de música

Desde 2009 venho utilizando o pandeiro nas aulas da graduação em Música, nas disciplinas de Educação Musical, e tenho priorizado o instrumento nas disciplinas de Percussão. Ao longo dos últimos quatorze anos, fazendo uso do pandeiro com perspectiva didática e pedagógica na formação de professores e

²² Após o trabalho coletivo de confecção dos bombos, cada estudante finalizou um instrumento para si. Foram construídos oito bombos de 14 polegadas e oito de 16 polegadas. Dois bombos foram doados para a sala de percussão do Departamento de Música da UDESC, os demais ficaram em posse dos estudantes.

²³ Casa de acolhimento para crianças. <https://casalaremaus.org.br/>

²⁴ No semestre 2019.2 realizamos, nas disciplinas GMPER II, IV e VI, uma atividade de percepção sensorial, por meio de audições e expressões corporais, seguidas de pinturas, a fim de transportar o sentimento sonoro e corporal para a linguagem visual. A atividade contou com a participação de alunos e alunas do curso de Artes Visuais da UDESC. Os desenhos foram expostos no dia da apresentação dos licenciandos e das crianças na Escola Simão José Hess.

professoras, tenho aprimorado o uso do instrumento, buscando possibilidades e recursos do mesmo nas aulas de música. Em 2009, compus uma apostila de estudo para pandeiro intitulada “Pandeiro – Professor - Criança”, voltada para estudantes da Licenciatura em Música. O objetivo desse material é garantir que, durante o período de um semestre, o estudante tenha condições de utilizar o instrumento para tocar e dar aulas de música em nível básico.²⁵

Nas disciplinas selecionadas para esse relato de experiência, foram utilizadas quatro composições da referida apostila com níveis progressivos de complexidade de execução. Estas foram trabalhadas ao longo de cada um dos semestres, garantindo simultaneamente aos exercícios de execução e leitura de partituras para instrumentos de percussão (com ênfase na escrita para pandeiro), o estudo de ritmos da música brasileira adaptados para pandeiro. Ao final de cada semestre, os estudantes da licenciatura obtém os conhecimentos necessários para utilizar o pandeiro nas aulas de música, seja no estágio, na educação básica, nas aulas particulares ou qualquer outro contexto em que estejam inseridos.

Ao longo dos semestres, as atividades permanentes que faziam uso do pandeiro, garantiram aos licenciandos um conjunto de ideias, ritmos e formas que podem auxiliar em suas composições. Ainda, ao final de cada semestre, os estudantes apresentaram peças de pandeiro de duas e três vezes, junto das composições coletivas. A proposta de elencar um instrumento como “principal” nas aulas de percussão garante certo aprofundamento formativo para os licenciandos, ademais, o pandeiro é um recurso versátil, de menor custo comparado a outros instrumento, além de ser fácil de transportar. Os relatos dos estudantes sobre o uso do pandeiro em suas práticas docentes são todos bastante positivos.

Dentre diversas as atividades, costumo pedir aos alunos que façam exercícios de composição para pandeiro, com foco em práticas de ensino de Música na educação básica e espaços socioculturais. Entre os desdobramentos dessa atividade proponho que todos toquem as composições apresentadas, assim é possível organizar, a cada semestre, uma apostila de exercícios e composições para pandeiro, elaborada pelos próprios estudantes da licenciatura. Tendo em vista que o foco das composições é voltado para práticas de ensino de Música, as composições circulam entre os planos de ensino dos Estágios Curriculares

²⁵ Atuei como professor no curso de Licenciatura em Música da UNIPLAC entre 2009 e 2017, e no curso de Licenciatura em Música da UDESC entre 2018 e 2021. Desde 2022 sou professor permanente do curso de Licenciatura em Música da UFRR. Em ambos os cursos desenvolvi e sigo experimentando o uso do pandeiro nas práticas de Educação Musical.

Supervisionados em Música, bem como em outras práticas de ensino desenvolvidas pelos egressos do curso de Música que participaram dessas atividades.

Reflexões de encerramento

O espaço aqui destinado para relatar uma experiência com recorte temporal de dois anos é, obviamente, limitado e, portanto, não se pode trazer toda a riqueza de detalhes vivenciados ao longo do processo. Nesse sentido, optei por apresentar fragmentos que considero importante compartilhar e, a partir deles, espero provocar ações semelhantes entre professores e professoras de Música da educação básica, de espaços socioculturais ou de cursos de formação de professores e professoras de Música. A experiência aqui denominada de “perspectiva integrada” é ampla e não pode ser limitada em nenhum sentido.

A formação de professores e professoras de Música envolve inúmeros desafios²⁶. Entendo que uma parcela destes desafios se encontra na formação inicial dos cursos de licenciatura. Os exemplos de atividades em uma perspectiva integrada demonstraram maior engajamento e comprometimento dos licenciandos, tal como trouxeram outros sentidos para suas práticas, diferentemente de quando cursam as disciplinas de maneira “isolada”, isto é, com pouco ou nenhum diálogo entre os conteúdos desenvolvidos nas demais disciplinas.

As escolhas e caminhos feitos pelos cursos de Música ao pensarem sua estrutura curricular, considerando suas particularidades, perfil docente e interesses de área de estudo, é legítima. Nesse sentido, dar ênfase ou não às práticas e ao ensino de percussão é absolutamente relativo em cada curso, em alguns essa disciplina se quer é oferecida. No entanto, as escolhas podem garantir com maior ou menor intensidade o uso da percussão na perspectiva formativa dos futuros professores e professoras de Música. Acredito que um diálogo mais estreito e aberto entre os docentes seja o primeiro passo para pensar o uso da percussão em uma perspectiva formativa e integrada. Da mesma maneira, o diálogo entre áreas e subáreas pode pensar em atividades que conectem as disciplinas com objetivo comum, pensando numa formação mais integrada para os licenciandos.

Em relação aos processos de criação e experimentação relatados, posso afirmar que os resultados foram bastante satisfatórios para a formação docente dos licenciandos, para as crianças participantes das atividades de estágio, bem como para mim enquanto formador de professores e professoras. Importante lembrar que é comum os licenciandos em Música chegarem nos cursos de graduação pensando apenas na performance, e, de certa maneira, sem perspectiva

²⁶ Recomendo ver (ALMEIDA, 2010; SOARES; SCHAMBECK; FIGUEIREDO, 2014; GRINGS, 2015; BELLOCHIO, 2016).

de ensinar Música. Na UDESC, por exemplo, um dos pré-requisitos para ingresso no curso de Licenciatura em Música é a prova específica, o que significa que todos os estudantes aprovados possuem experiências musicais em nível médio e avançado. Essa experiência pode ser usada a favor da formação dos futuros professores e professoras, visto que as atividades de criação e composição são um caminho possível onde os saberes se complementam.

Por fim, ao longo dos anos, minha experiência com o uso permanente do pandeiro nas aulas de percussão vem demonstrando que esta é uma ferramenta importante na formação de professores e professoras de Música, tanto nas disciplinas da graduação quanto nas práticas de ensino de Música nas escolas, por meio dos estágios, e posteriormente na atuação docente após a conclusão do curso. O pandeiro proporciona estudos de diversos ritmos que são acrescentados às suas práticas de conjunto, arranjo e composição trabalhados em outras disciplinas. Na prática docente, este passa a ser componente indispensável da bolsa dos educadores e educadoras musicais.

Referências

- ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino de. **Diversidade e formação de professores de música**. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 24, 45-53, set. 2010.
- BELLOCHIO. Cláudia Ribeiro. **Formação de professores de música: desafios éticos e humanos para pensar possibilidades e inovações**. Revista da ABEM, Londrina, v. 24, n° 36, 8-22, jan. jun, 2016.
- BRASIL. Resolução n° 2, de 8 de março de 2004. **Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música e dá outras providências**. Brasília: CNE/CES, 2004. Disponível em: > <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES02-04.pdf> < Acesso em: 23 set. 2023.
- BRASIL. Resolução n° 2, de 1° de julho de 2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Brasília: CNE, 2015. Disponível em: > <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>< Acesso em: 23 set. 2023.
- GRINGS. Ana Francisca Schneider. **Professores de Música no Brasil: Motivações e aspirações profissionais**. Tese (Doutorado em Música) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2015.
- PPC-LM. **Alteração Curricular Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música**. Departamento de Música. Centro de Artes da UDESC. 2011. Disponível em: >https://www.udesc.br/arquivos/ceart/id_cpmenu/16291/Projeto_pedag_gico_Licenciatura_em_Musica_2012_vers_o_29_09_2011x_16787354362177_16291.pdf< Acesso em: 23 set. 2023
- SOARES, José. SCHAMBECK, Regina Finck. FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. (org) **A formação do professor de música no Brasil**. 1. ed. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2014. Disponível em: ><https://grupodepesquisamuse.files.wordpress.com/2015/04/e-book-a-formacao-do-professor-de-musica-no-brasil.pdf><.

CAPÍTULO 5

Por uma (des)pedagogia do ritmo

Eduardo "Iyetumbi" Pacheco
Jeanine "Nina Fola" Cunha

Tomar a música feita por instrumentos de percussão, em especial, como é a escolha deste ensaio, tratar da música feita pelas pessoas negras, sejam elas Africanas ou Afro-diaspóricas, é, através do fazer musical percussivo, problematizar sobre as possibilidades de enfrentamento às violências produzidas contra as pessoas negras. O cenário para a apresentação dessas problematizações é o contexto da Educação Musical, em especial, aquela que é realizada nas Escolas de Educação Básica e que toma o pensamento pedagógico como um dos seus principais caminhos de atuação.

A posição apresentada por este ensaio é de escolher criar possibilidades de crítica a este tipo de pensamento. Este trabalho deseja, ao discutir sobre a música de percussão, problematizar a hegemonia da vontade de pedagogização do fazer musical. Nossas elaborações não têm simpatia pelos desejos de encontrar nos modos de existência Africanos e Afro-diaspóricos validação através da aproximação com os saberes canônicos e paradigmáticos ocidentais. Cabe mencionar que a Educação como a entendemos no contexto contemporâneo, assim como os espaços escolares, são fruto de uma longa elaboração ocidental. Sendo assim, autor e autora das palavras aqui apresentadas não têm nenhuma simpatia pelos encontros, que na vontade de um determinado tipo de hibridização, produzem, como modo de validação, pedagogias disso e daquilo. Nosso entendimento é que esses movimentos buscam no que é canônico e paradigmático (branco), uma forma de reconhecimento o qual, por exemplo, vai ganhar um determinado tipo de formato, o qual poderá ser aproveitado pelo mundo acadêmico e, por sua vez, também pelo mundo escolar. A partir do que desejamos problematizar, afirmamos: uma encruzilhada não é pedagógica. A música feita nos terreiros das religiões afro-orientadas não tem vontades de pedagogia, toma

como referência outros modos de ser e estar no mundo. Pedagogizar as coisas, a partir da pretensão de torná-las ensináveis produz um gesto de (des)potencialização das forças expressivas sonoro-musicais. Propomos que a pedagogização do ritmo seja sinônimo de enfraquecimento das potências geradas pelo tambor que toca.

Ritmo I

Evidentes são as situações nas quais o enfraquecimento da força rítmica foi estratégia de ataque às possibilidades de existência da vida negra. Podemos citar o surgimento, por volta dos anos 1940, do "cool jazz", nos Estados Unidos da América. Uma das principais marcas desse estilo/forma musical é o enfraquecimento da força rítmica desta música, a qual passa a ser tratada como mais sofisticada e assume no contexto da vida social um lugar de privilégio em relação à música negra através da pretensão de se dizer mais complexa e evoluída. Leroi Jones, no seu livro intitulado "Blues People: negro music white América (1969) nos convida a dedicar atenção para essa situação. Tomando essa proposição como referência, perguntamos: é possível que possamos alargar essa problematização para a música brasileira? A Bossa Nova, a qual em nome da busca por qualidade, afasta do seus fazeres os tambores e a polirritmia executada pelo samba para criar um tipo de música dita mais sofisticada. O violão da Bossa Nova exclui sonoridades e, por assim dizer, simplifica o ritmo. Seus inventores são chamados de gênios. É explícita a referência que esse estilo/forma é tratada como mais sofisticado que o samba. Qual a etnia de quem executa um e qual etnia de quem executa o outro?

A problematização acima apresentada tem por objetivo lançar atenção para um aspecto que compõe o fazer musical percussivo. O ritmo não é somente um dos parâmetros que fazem parte do que se entende por música. Quem sabe, aqui, já se fazem presentes alguns ingredientes que compõem as problematizações que serão apresentadas. Gostaríamos de propor que o ritmo seja um dos elementos que integram as formas de ser e estar no mundo, de qualquer povo. No entanto, essas formas ocupam lugares diferentes nas possibilidades de existência. Basta lançar um olhar para a forma como o mundo ocidental escolheu tratar o ritmo, por exemplo, ao longo da história da música ocidental, por sua vez e em especial, da música chamada de erudita. José Miguel Wisnik, no livro "O som e o sentido: uma outra história das músicas"(1989) nos provoca a pensar sobre como a música do ocidente escolhe tratar o ritmo. Um dos aspectos apresentados é a escolha, principalmente europeia, de abolir os instrumentos rítmicos-percussivos do seu fazer, colocando toda a rítmica a serviço da pronuncia-

ção melodizada do texto litúrgico (canto gregoriano). O principal domínio do fazer musical é transportado para o predomínio das alturas. O ritmo passa a não ter autonomia e a centralidade rítmica dá lugar ao suporte das melodias harmonizadas. Essa escolha acompanha toda a trajetória da música ocidental, a qual, nas palavras de Wisnik, no contexto da música sinfônica ou camerística, "evita a percussão (limitando-a à pontuação localizada de pratos ou tímpanos, que são por sinal, esses últimos, percussão afinada, ruído tendo altura definida" (1989, p. 42). Estas opções revelam, junto às escolhas estéticas que envolvem o fazer musical, entendimentos voltados a expressar sobre os modos de existência.

Atribuir ao ritmo lugares de subalternidade diz também sobre como os grupos sociais escolhem atribuir atuações aos corpos, escolha essa que interfere de forma direta nos modos de organização das regras, normas e valores dos convívios sociais. Muniz Sodré, ao tratar sobre o ritmo diz,

ritmo é precisamente a disposição ou configuração pelo ser capaz de mover-se e transformar-se. Implica, portanto, uma medida ou uma delimitação (territorializante) do movimento, não se define como pura construção, pois instaura antes de tudo um sentido diverso do cronológico, uma originalidade de tempo. Isso quer dizer força de criação e de realização, potência ritualística (2002, p. 135).

Ritmo é, também, a expressão das possibilidades de atuação no tempo e no espaço, indicando formas de presença, as quais revelam escolhas dedicadas a tratar sobre como os seres se relacionam entre si e com as coisas do mundo. Tirar a potência do ritmo é limitar as possibilidades de invenção dessa atuação. Sendo assim, fica evidente que as sociedades que escolheram tirar do ritmo o protagonismo no fazer musical também escolheram formas de relação com as suas corporeidades. Essas formas de movimentação são conduzidas por regras que desfavorecem o movimentar-se e o inventar-se. Como nos chama a atenção Oyeronke Oyewumi, na sua obra "A invenção das mulheres" (2021), transita nas discussões sobre o corpo que o ocidente, de modo geral, escolheu não dar atenção. A autora nos provoca a pensar que é justamente o contrário, é por dedicar muita atenção ao corpo que o mundo ocidental elaborou, através das mais distintas formas, possibilidades de controle desse. A despotencialização do ritmo se apresenta como uma dessas estratégias, ou seja, quando as músicas que têm entre as suas principais forças expressivas a intensa polirritmia sonora expressa através de tambores, está é considerada de menor valor expressivo, ao ser comparada com as músicas que optam pelo desenvolvimento melódico/harmônico. Por sua vez, é evidente que um tipo de música, entendida como

menos sofisticada, é aquela feita pelos povos Africanos e Afro-diaspóricos, enquanto a outra é aquela produzida pelas pessoas que têm a pele branca.

Observação

Cabe mencionar que as músicas Africanas e Afro-diaspóricas tem no ritmo uma de suas principais potências. Estas potências espalhadas, não somente na imensa força dos tambores, mas também nas criações melódicas e harmônicas dos seus fazeres. Essa observação produz também um cuidado. Evidentemente, a força da música negra tem no tambor um dos seus principais protagonistas. No entanto, é importante que não se caia na armadilha de reduzir tal potência aos tambores. Ela se espalha por todos os outros elementos que constituem esse fazer musical. Propomos que esse tipo de redução seja, também, uma das estratégias utilizadas para simplificar e desqualificar, não somente a música negra, como também, a população negra.

Ritmo II

A música, enquanto uma das formas expressivas da humanidade, não é um espelho da vida social, não é um reflexo e, tampouco, uma representação sobre o viver. O fazer musical é vida e, por meio das suas escolhas estéticas, formais e éticas, através do som, expressa entendimentos sobre todos os aspectos que compõem o contexto social. Segundo Nelson Maldonado Torres, "as criações artísticas são modos de crítica, autorreflexão e proposição de diferentes maneiras de conceber e viver o tempo, espaço, a subjetividade e a comunidade, entre outras áreas" (2020, p, 48).

Ao tomarmos a provocação acima apresentada, é possível elaborarmos uma imagem, a partir do fazer musical, sobre como o ritmo expressa entendimentos que estão limitados a essa forma expressiva. Carlos Sandroni, ao discutir sobre o samba no seu livro intitulado "Feitiço Decente: Transformações do Samba no Rio de Janeiro (1917-1933)" (2001), faz a seguinte afirmação:

a rítmica ocidental é divisiva, pois se baseia na divisão de uma dada duração em valores iguais. Assim, como ensinam todos os manuais de teoria musical, uma semibreve se divide em duas mínimas, cada uma destas em duas semínimas e assim por diante. Já a rítmica africana é aditiva, pois atinge uma dada duração através da soma de unidades menores, que se agrupam formando novas unidades, que podem não possuir um divisor comum (2001, p. 24).

A imagem que desejamos elaborar toma como referência a expressão divisor comum e propõe que esse termo pode ser entendido, também, como de-

nominador comum. Esta, uma marca facilmente percebida pelos músicos, sejam eles pessoas dedicadas ao estudo musical (nas suas mais diversas formas), ou aos amadores (do verbo amar), que se expressam musicalmente e o fazem de forma intuitiva (sem estudos formais e atribuição de entendimentos teóricos sobre o fazer). Dessa forma, a música ocidental tem como princípio a sua elaboração ser pautada na busca pelo comum, pelo divisor comum, pelo denominador comum. Nossa proposta de imagem é que essa escolha é a mesma escolha que toma a proposição do homem branco hetero como figura central de referência para a construção do entendimento sobre o que é, como é e onde é um ser que possa ser chamado de humano.

Ao tomarmos como referência a música Africana e Afro-diaspórica, a força da polirritmia se apresenta trilhando outros caminhos. Ousamos dizer que a polirritmia é a expressão de um território que se constitui a partir da diferença. Não interessa para esse fazer musical que os sons executados sejam organizados a partir de um divisor comum (denominador comum). Sua força reside na proliferação de vozes, texturas e "ritmos", que pela força da diferença produzem sensações que falam, musicalmente, sobre modos de vida.

Em "Diferença e Repetição" (2006), Gilles Deleuze, toma o ritmo para pensar sobre a produção de diferença. Nas suas palavras,

a divisão compasso é uma divisão regular do tempo, um retorno isócrono de elementos idênticos. Mas uma duração só existe determinada por um acento tônico, comandada por intensidades. Dizer que os acentos se reproduzem em intervalos iguais seria um engano quanto a sua função. Os valores tônicos e intensivos agem, ao contrário, criando desigualdades, incomensurabilidade, em durações ou espaços metricamente iguais (2006. p. 46).

O autor toma como referência a música ocidental, aquela que nasce, antes de soar através dos instrumentos, no papel. Essa música está organizada a partir de barras de compasso e, principalmente, a partir do que acima problematizamos, ou seja, o divisor comum, o qual aqui propomos renomear como denominador comum. A partir da problematização do filósofo, a volta ao tempo tônico (aqui a referência são os tempos binários, ternários, quaternários, etc... forma de organização do tempo, por sua vez também rítmica do fazer musical) para dizer que retornar ao tempo tônico nunca é voltar ao mesmo lugar. Usa essa proposição para discutir sobre a diferença enquanto possibilidade de criação e não simples antagonização ao que é semelhante. Se aceitarmos esse convite e, no lugar da música ocidental tomarmos a música africana e afro-diaspórica, a qual não está circunscrita às barras de compasso e, tampouco, à abstração que

atribui um ar de naturalidade ao que é chamado de tempos tônicos, mas toma a repetição como um dos seus ingredientes, a performance das vozes dos instrumentos as quais produzem tramas sonoras e não estão submetidas a pretensa naturalidade da acentuação métrica ditada pela regras ocidentais, a música Africana e Afro-diaspórica é uma explosão da diferença. A polirritmia, enquanto fazer musical, é imagem das escolhas feitas pelos povos negros para ser e estar no mundo. Essa imagem é facilmente percebida quando os ouvidos desacostumados com esse tipo de território dizem, "não consigo achar o tempo um". E, como já dito, essa música não representa os modos de vida negros, ela é a presentificação de modos de existência. A diferença que soa através de ritmos que, necessariamente, não se encontram no tempo um do compasso e é expressa pelo encontro de vozes que soam muito mais pelas suas heterogeneidades do que pela vontade de homogeneização, expressando também, como já dito, valores, entendimentos e concepções que são experimentadas no dia a dia do povo negro. Como exemplo, citamos o contexto dos Terreiros de Religiões Afro-orientadas, os quais têm, não só no acolhimento daquilo que difere, mas no encontro daquilo que é heterogêneo, a experimentação das situações de vida que são eleitas como desejáveis. Um Terreiro de Batuque, por exemplo, o qual tem na música uma das suas principais forças, estas são expressas pela potência dos tambores, é um local em que a vida é experimentada problematizando, entre outras coisas, a relação com tempo através da presença daqueles que viveram no passado e através do corpo de outros que se expressam no presente. Os encontros acontecem, sempre, a partir da força expressiva da música e, também, das cores, dos cheiros, da comida e da dança, fazendo desses territórios um cenário que acolhe o encontro desses elementos (heterogêneos) para produzir vida. Nesse caso, a música polirrítmica, é uma parte desse contexto, uma música que é feita por tambores. Ela não é uma representação, ela é elemento desse atuar. No contexto do que este ensaio busca problematizar, a música de percussão feita pelos negros e negras, sejam eles Africanos ou Afro-diaspóricos, nunca é somente som. Cabe mencionar que nenhuma música nunca é somente som. Entendemos que reduzir o fazer musical negro a grafia expressas nas partituras tira a potência dessa forma expressiva. Nossa proposição, a pedagogização desses fazeres, além de atuar no sentido do esvaziamento das potências negras, age como mais uma forma de alimentar as forças que produzem violências contra o povo negro.

Contação de Histórias I

Num determinado dia, um professor de um curso de Música-Bacharelado Habilitação Percussão de uma instituição de Ensino Superior recebe no campus um Mestre de Maracatu. Cabe dizer que, ao mencionarmos Mestre de Maracatu, estamos falando de um coletivo que se organiza a partir de um conjunto de preceitos, entendimentos e formas de atuação, entre os quais a música é um dos elementos que o compõem. Ao realizar um passeio pelos arredores do prédio que acolhe o curso de Música-Percussão, um grupo de pessoas tocava um determinado ritmo executado por instrumentos de percussão. Entre eles, alfaias, caixas e gonguês. O professor anfitrião percebe que o seu convidado não teve a atenção provocada pela música que soava. A partir disso, o docente pergunta: Mestre, o Senhor ouviu o grupo de Maracatu que está tocando logo adiante? O Mestre responde, isso não é Maracatu, é um grupo de hippies tocando outra coisa.

Ritmo III

Ao escolhermos tratar o ritmo como um dos ingredientes que fazem parte das possibilidades de existência, como já discutido anteriormente, nos parecem frágeis as tentativas de colocar esse entendimento sobre o julgo de uma concepção linear de tempo. Determinadas escolhas sugerem que o ritmo se define pela sua maior ou menor duração. Está implícito uma concepção a qual acompanha um conjunto de determinações feitas pelo entendimento ocidental que toma o pensamento positivo e a conduta exigida pela racionalidade para, entre outras coisas, determinar os caminhos para o fazer musical. Essa opção faz com que a música passe a ser entendida a partir de uma definição que separa os seus elementos, na busca de produzir um pensamento na perspectiva de organização e racionalidade branca heteronormativa. Ainda é assim que a maioria dos cursos de música trata o fazer musical, ou seja, separando a música em harmonia, melodia e ritmo. Jose Miguel Wisnik (1989), ao discutir sobre a relação entre o ritmo e a melodia, ao afirmar que esses estados, por assim dizer, dizem muito mais respeito às condições de percepção e execução do que a elementos distintos da música afirma,

a pedagogia musical costuma dar atenção nenhuma a essa passagem, essa correspondência entre as diferentes dimensões vibratórias, e perde aí todo um horizonte de insights possíveis extremamente estimulantes para fazer e pensar músicas. O preço que se paga é a cristalização enrijecida da idéias de ritmo e melodia como coisas separadas, perdendo-se dinâmica temporal (e os fluxos) que fazem com que um nível se traduza (com todas as suas diferenças e correspondências) no outro.

Se a música não é um conjunto de elementos, mas sim um fluxo de potências sonoras, as quais se compõem a partir de dimensões vibratórias, escolhamos entender que ela não se apresenta como algo a ser medido. Como nos convidam a pensar Gilles Deleuze e Félix Guattari em "Acerca do Ritornelo" (2005), que ao tratar sobre o ritmo dizem,

sabemos que o ritmo não é medida ou cadência, mesmo que irregular: nada menos ritmado do que uma marcha militar. O tambor não 1-2, a valsa não 1-2-3, a música não é binária ou ternária, mas antes 47 tempos primeiros, como nos turcos. É que uma medida, regular ou não, supõe uma forma codificada cuja unidade medidora pode variar, mas num meio não comunicante, enquanto o ritmo é o Desigual ou o Incomensurável, sempre transcodificação... o ritmo nunca tem o mesmo plano que o ritmado (DELEUZE e GUATTARI, 2005, p. 119).

Provocados pelos pensadores, ao propor que o ritmo atua longe das possibilidades de enclausuramento (medida), aquilo que os tambores fazem, em especial, os que tambores Africanos e Afro-diaspóricos produzem, são fluxos de energia que atuam, através de suas potências sonoras musicais, é a criação da "diferença rítmica, e não a repetição que, no entanto, a produz" (DELEUZE e GUATTARI, 2005, p. 120). Se é por meio da repetição que a sonoridade percussiva negra se apresenta, é por esse caminho que a diferença prolifera. Sendo uma música que se pauta pela repetição, cabe a seguinte colocação:

como pensar numa música que tenha por base a reiteração, mas que peça uma escuta das diferenças? Por outro lado, como pensar numa música que varie constantemente seus elementos, mas que se funde na repetição? O que é possível de se notar com tais questões é que diferença e repetição não são apenas diferenças de graus de similaridade e igualdade de um objeto ante o outro, mas que se distinguem para além desses graus (FERRAZ, 1998, p. 35).

Esses questionamentos encontram na música de percussão Africana e Afro-Diaspórica um contexto que permite a realização de um debate sobre as proposições realizadas. Ao escolher o ritmo como uma de suas principais potências, escolha essa que é diretamente ligada a sonoridade dos tambores, mas não só quando pensamos na música do povo negro, a repetição é um dos aspectos que salta aos ouvidos. No entanto, como é comum acontecer quando os olhares da branquitude tratam das coisas negras, a repetição não é tratada em sua complexidade. Por outro lado, basta um olhar, ou melhor dizendo, uma audição mais atenta para perceber que um pandeiro tocado no cenário de uma roda de

samba, em especial, naquelas que têm no Partido Alto a sua principal marca, tem as suas frases musicais expressas no contexto da repetição. São ritornelos, os quais fazem da repetição a reapresentação de uma frase musical que é a mesma, mas que, no entanto, nunca é igual. Se porventura, a repetição dessa frase acontecer fazendo repetir o idêntico, o que soa já é uma caricatura esvaziada da potência musical negra. Tal proposição pode se expandir para todos os outros instrumentos que fazem parte da roda de samba. Sendo assim, esse encontro musical, do samba, que é o exemplo escolhido para realizar esse debate, pode ser entendido como uma proliferação rítmica, por sua vez, uma explosão de diferenças, as quais saltam da repetição.

Ao tratarmos do pandeiro que é tocado numa roda de samba, estamos também falando de uma das principais marcas da música de percussão negra, ou seja, é a repetição que faz soar o que difere. Essa marca, de modo geral, é inapreensível, por exemplo, quando da tentativa de esses ritmos serem grafados em partituras, sejam elas tradicionais ou alternativas. Arriscamo-nos a dizer que essa tentativa de escrever os ritmos Africanos e Afro-diaspóricos atua como um braço da pedagogização experimentada pela Educação Musical. Para tanto, perguntamos: é possível que esta música esteja presente no contexto escolar sem que a sua força seja esvaziada pelos processos de pedagogização do fazer musical negro?

Pedagogia

No livro intitulado "Infantis" (2009), René Schérer, ao tratar a infância como uma invenção da modernidade (entendimento acolhido por nós), o autor vai discutir sobre a necessidade de serem inventados modos de organização social, demanda essa evocada pelos novos tempos, e faz a seguinte colocação:

as massas constituem uma matéria resistente para a ação política, cuja a tarefa consistirá, portanto, em educá-las. Duplo princípio que orienta o círculo vicioso do poder, que designo como utopia pedagógica, quer dizer, a ideia de uma reforma social pela educação, a ideia que seria possível formar um homem capaz de construir uma sociedade mais bem instruída - ou um homem mais bem dotado, capaz de construir uma sociedade diferente. Assim, a utopia pedagógica é apenas outra face da utopia política que, por sua vez, está sempre não só acompanhada por pedagogia, mas ela própria é pedagógica. (SCHÉRER, 2009, p. 26).

Para o autor, a pedagogia é um dos elementos que constituem a elaboração do mundo moderno. Importante demarcar que o que se entende por pedagogia, neste contexto, é a vontade de educação, ou seja, espalhar de forma universalizada informações e conhecimentos entendidos como necessários para a

construção de um tipo de sociedade. Para Schérer, a fórmula "educação antes de tudo" é uma palavra de ordem contra a qual não existe nenhuma objeção. Nos tempos modernos o poder de controle cede lugar ao poder de ostentação, a pedagogia se torna um aspecto fundamental deste momento ao se tornar indispensável para um modelo de poder que só pode acontecer a partir da convivência. Sendo assim, a educação das crianças desempenha um papel-chave. Ainda, segundo o autor, dá publicidade à política, tudo se "pedagogiza". Ou seja, a pedagogização da vida se coloca como um projeto de poder. O mundo pedagogizado é o mundo no qual, por meio de um determinado tipo de convivência, as coisas do viver passam a ser moldadas, não só para dar conta dos aprendizados necessários ao contexto das novas realidades, mas também, para moldar corpos. Como isso afeta a relação com o conhecimento, em especial o conhecimento musical?

Se o mundo passa a ser pedagogizado, isso acontece a partir de um entendimento sobre Educação. Nesse sentido, pedagogizar é tomar os conhecimentos e informações e atribuir um determinado tipo de forma, em nome da possibilidade de produzir um material ensinável.

Tomemos como referência a musicalidade do pandeiro nas rodas de samba de Partido Alto, exemplo já citado neste trabalho. Como já dito, as frases musicais desse instrumento acontecem a partir da produção da diferença provocada pela repetição, ritornelos musicais, fluxos sonoros que fazem soar do ritmo vozes expressivas. As formas de acesso ao conhecimento necessário para tocar este instrumento, no contexto das comunidades negras, acontece através do convívio, do olhar e da atenção de quem deseja tocar. Evidentemente, isso não exclui momentos de conversa, de trocas e explicações. No entanto, os processos de aprendizagem nesses grupos acontecem, na maioria das vezes, a partir do convívio. Nessas situações, a relação com o conhecimento não se dá a partir de uma suspensão do tempo, ou seja, se aprende a tocar pandeiro de samba tocando samba. O corpo é convidado a aprender imerso na vivência proposta pela roda. Aqui, um importante aspecto: a musicalidade dos instrumentos de percussão do povo negro, quando expressam a sua musicalidade, dizem muito mais que a música que fazem soar. Sendo assim, aprender a tocar pandeiro é aprender sobre as regras, os valores e entendimentos sobre modos de existência. As frases percussivas de um pandeiro, as "ritmologias" dos tambores do Batuque, a força do bloco sonoro de uma bateria de escola de samba, não fazem soar somente música, mas por meio de toda a sua musicalidade expressam um mundo possível, o que só é apreendido e aprendido através do vivenciado.

O que acontece quando as tramas sonoras dos instrumentos de percussão são moldadas através de explicações pedagógicas que transformam fluxo em contagens baseadas na pretensa naturalidade acentos tônicos ocidentais?

O enredo percussivo (um flerte de brincadeira com o cenário das escolas de samba) é tramado a partir do encontro de um conjunto de instrumentos de percussão, entre eles, os tamborins, os chocalhos, as caixas, cuícas e surdos. Estes últimos organizados a partir de grupos com afinações distintas. Temos os surdos de primeira, os quais executam a sua nota principal no segundo tempo do compasso binário (pensamento ocidental). O surdo de segunda, que tem sua nota executada no primeiro tempo do compasso binário. E o surdo de terceira, que executa frases entre os sons proferidos pelos outros dois. Sobre este último que gostaríamos de realizar nossos comentários. As frases feitas por esses instrumentos não seguem uma lógica definida e, assim como o pandeiro da roda samba, seus fraseados, os quais acontecem a partir da repetição que não repete o mesmo, produzem uma sensação de movimento sonoro, pequenos solos produzidos pelos tambores, os quais, no contexto do grupo instrumental, são os mais graves. Esta é uma marca da música Africana, os instrumentos graves realizam solos, diferentemente da concepção majoritária que conduz à música ocidental, na qual quem faz o solo são os instrumentos agudos. Violinos e guitarras, por exemplo. A proposição que fazemos é que estes fraseados são inapreensíveis por partituras, as diferenças que saltam das repetições não são da ordem das previsibilidade. Do mesmo modo que as formas de apreensão dessa musicalidade, quando colocadas na contagem, ou seja, a nota tal deve ser tocada entre a primeira e a segunda semínima, "no e do primeiro tempo", esvaziam a potência. Essas contagens tiram do fazer musical a energia produzida quando a sonoridade acontece enquanto fluxo. A contagem faz da música uma medida e, no lugar do ritmo, temos o ritmado.

Advertência I

Este é um texto que problematiza a área da Educação Musical. No entanto, é um trabalho que, neste momento, utiliza pouco do que foi escrito pelas pessoas que atuam neste campo.

Educação Musical

Na atualidade, as discussões que envolvem a Educação Escolar têm transitado, com todas as nuances produzidas entre estas posições, entre a busca pelo que pode ser entendido como o "Elogio da Escola" (2018) e a problematização desta instituição através da discussão que evoca "Redes ou Paredes: a

escola em tempo de dispersão. Se uma posição busca atribuir para a escola uma possibilidade, por assim dizer, positiva, conferindo a ela ares de singularidade no que se refere a relação com o conhecimento produzido pela humanidade, a outra produz uma crítica tomando a modernidade como contexto de criação de uma instituição que, a partir da formatação, molda sujeitos para o exercício de um tipo de existência enfraquecida.

Tomamos da citação abaixo alimento para a elaboração da nossa posição, qual seja,

a escola tem sido acusada de ser um maquinário normalizador, colonizador e alienante, que impõe, estabelece e reproduz mais ou menos violentamente certa ordem social (com frequência a de um Estado-nação), na qual certamente desempenha um papel central (MASSCHELEIN, SIMONS, 2018, p. 19).

Essas palavras são apresentadas, por seus autores, para que argumentos contrários à posição citada possam ser elaborados. O que gostaríamos de destacar nessa citação é a nossa concordância com as críticas feitas à escola. Entendemos que, de forma geral, a escola tem sido um lugar no qual as violências sociais têm acontecido na mesma intensidade que estão presentes além dos muros escolares. Entre estas, as violências contra as pessoas negras, contra as pessoas não binárias, contra as pessoas que não performam a normalidade hetero branca, são exemplos de violências que se reproduzem diariamente, seja dentro ou fora da escola. Tal situação é, também, sustentada pelas escolhas referentes à relação com os conhecimentos escolhidos para serem tratados no processo de formação educacional proposto na escola. Mesmo correndo o risco de produzir uma sensação de redundância, é necessário reafirmar que os conhecimentos, concepções, valores e ações que constituem os espaços escolares são fundamentados em entendimentos ocidentais brancos. Mesmo com a implementação de leis, como por exemplo, a Lei 10.639/03, que obriga as escolas de ensino fundamental e médio a ensinarem sobre história e cultura afro-brasileira, esses conhecimentos ainda são negligenciados. Essa situação apresenta um dos elementos que compõem as violências que são produzidas na escola.

Sendo um dos conhecimentos que integram o pensamento escolar, afirmamos que as suas ações acabam atuando no mesmo sentido do qual estamos problematizando. Ao olharmos para como a Educação Musical se constitui, não é difícil perceber que a sua fundamentação acontece a partir do pensamento ocidental. Como exemplo, podemos citar o livro “De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação” (2008), obra que toma como referência para discutir a Educação Musical Brasileira, músicos, compositores e educadores musicais

majoritariamente europeus (pessoas brancas), com exceção de um educador oriental. Ou ainda, a presença constante de Educadores Musicais com Keith Swanwick (1988), na construção das proposições em Educação Musical brasileira.

Antes de dar continuidade a apresentação das nossas questões, cabe mencionar que todo o território já constituído possibilita a construção de linhas de fuga. Sendo assim, é importante citar trabalhos que atuam na Educação Musical e produzem enfrentamentos ao cenário majoritário. Entre eles, o texto de Wendererson Oliveira da Silva, o qual tem como título "Enviadecer a Educação Musical, musicar a bicha e fraturar currículos: estranhamentos para pensar fazer um currículo queer" (2020). A proposição apresentada pela autora é discutir sobre o currículo tomando como referência possibilidades não binárias quando tratamos de gêneros e sexualidade na Educação Musical, tomando a negritude para produzir este debate. Ainda, a pesquisa de Luan Sodré, intitulada "Educação Musical afrodiáspórica: uma proposta decolonial a partir dos sambas do Recôncavo Baiano" (2020), a qual toma o fazer musical do samba baiano para pensar a elaboração de uma Educação Musical negra.

Sendo a Educação Musical uma das integrantes das cenas constituídas na Educação Escolar, mesmo que isso tenha acontecido a partir de uma luta política por sua integração, já que a institucionalidade escolar nunca desejou de fato a presença das artes nos seus corredores, a partir da sua presença, a força da pedagogização não deixa de fora o fazer musical. Nosso convite, ao entender que a música de percussão pode compor as ações nesta área, é que a sua presença atue como um elemento de dissonância desta instituição.

Contação de Histórias II

Numa determinada escola da rede municipal de Educação de Porto Alegre, através do mérito pessoal da professora de música, o seu projeto de Educação Musical, o qual acontece fora do currículo, conseguiu adquirir um piano para a escola e, conseqüentemente, para as suas aulas de música. Como era de se esperar, o piano se apaixonou por muitas pessoas, assim como muitas pessoas se apaixonaram pelo piano. Entre estas, uma menina negra (etnia da maioria dos discentes desta escola), encontrou neste instrumento, uma possibilidade de se expressar. Como é comum, os projetos de músicas fazem apresentações para compartilhar seus processos. A menina citada tocou piano nesta ocasião. Ao final da apresentação, uma senhora branca, a qual também era a empregadora de sua mãe, lhe disse: "como tu toca bem! Parabéns. Quando estiveres trabalhando lá em casa vais poder tocar para a gente".

Advertência II

Como apresentado no início desse trabalho, o ensaio aqui compartilhado busca contribuir com os movimentos que escolhem enfrentar as violências tão comuns ao nosso tempo presente. Toma como principal foco produzir rebeliões contra aquilo que é colocado como norma e que, por meio disso, produz exclusão, discriminação, impede acessos e provoca morte. No nosso caso, escolhemos pensar sobre a música feita por instrumentos de percussão e tomamos o ritmo como potência para tal fazer. O que expressamos por meio das palavras aqui apresentadas carrega consigo proposições, as quais foram citadas articulando a composição dos pensamentos que compartilhamos. Ou seja, alguns pensadores e pensadoras não foram citados de forma direta, mas sem dúvida, compõem as nossas criações de pensamento. Podemos citar, Jota Mombaça, artista não binária e negra, que tem nos ajudado a pensar sobre possibilidades de enfrentamento às violências contra as pessoas negras, assim como aquelas direcionadas às pessoas que se expressam fora das regras da heteronormatividade. Também é a partir do que nos convida a pensar Frank B. Wilderson III, através da sua obra intitulada "Afropessimismo", que buscamos alimento para, junto com a produção desse texto, enfrentar o mundo que desumaniza aquilo que não é branco. O trabalho do autor citado radicaliza a discussão referente ao que normalmente se entende por racismo e acrescenta um aspecto o qual traz para estas discussões um ineditismo importante, qual seja: o total descrédito numa sociedade que escolhe desumanizar pessoas com a pele negra. Para tanto, elabora um conjunto de ideias que toma o evento da escravidão como referência para a produção de existência do povo negro, existência esta que produz vida mesmo no contexto de morte.

Por fim, mas não menos importante, Osmundo Pinho, o qual com o seu livro "Cativo: antinegitude e ancestralidade"(2021), discute a produção de modos de existência tomando como referência o Pagode Baiano. Para isso, elabora argumentos que remetem a construção da negritude brasileira a partir da referência a África, um caminho diferente do escolhido pelos negros dos EUA. A partir dessa proposição, toma a arte e a performance coletiva feita pelos não letrados para produzir cenas de rebelião, conceito este referente a produção de narrativas sobre a vida negra. Esse movimento artístico coletivo, por sua vez, atua como enfrentamento aos valores sociais e morais da sociedade branca.

Por uma (des)pedagogia do ritmo

A partir do que foi debatido nesse ensaio, nosso convite foi que pudéssemos pensar sobre a música de percussão a partir das potências que o ritmo pode produzir. Argumentamos que, ao modo da pedagogização da modernidade, os ritmos dos instrumentos de percussão, em especial os da música negra, quando "pedagogizados", perdem suas forças expressivas fazendo com que o ritmo dê lugar ao ritmado. A construção das nossas ideias acolhe os entendimentos que atribuem à escola um papel que é conduzido pelas vontades pedagogizantes, as quais, ao escolher determinados tipos de relação com o conhecimento, despotencializam os mesmos a partir da busca por linearidade e formatação, isso para tornar as coisas do mundo ensináveis. Cabe mencionar que essas escolhas têm se apresentado, também, como ferramentas de produção de violência contra as pessoas negras.

Do mesmo modo, buscamos construir argumentos para dizer que a força da percussão executada pela música negra é aquela que tem na repetição a sua maior potência, ou seja, é por meio dos ritornelos sonoros que a diferença salta. Essa sonoridade acontece a partir de algo que as partituras não conseguem apreender. Determinados tipos de relação com esta música interrompem seus fluxos e, no lugar do ritmo, temos a medida (quantificável, contável, controlável) como referência para o fazer musical.

Arriscamo-nos a dizer que a escola é um lugar de medidas. Por isso, os riscos de que a música percussiva perca sua força no contexto escolar é grande. Nossa proposição passa por criar possibilidades para que a música de percussão atue como um elemento dissonante, ou seja, atrapalhe as regras escolares, as normas e os lugares de conforto que o exercício do poder encontra nas instituições. Por isso, a nossa sugestão com esse ensaio é a busca de possibilidades de relação com o fazer musical que não sejam pautadas pela "pedagogização" da música percussiva. A proposta passa por encontrar caminhos de relação com o conhecimento musical que desafiam o lugar da docência tradicional e se inspirem em lugares nos quais a relação com o conhecimento exige um envolvimento do corpo que ultrapasse a passividade normalmente exigida nos bancos escolares. Nesse sentido, (des)pedagogizar o ritmo é aceitar o convite de Manoel de Barros (2003), qual seja, criar possibilidades para produzir outros sentidos para o que está dado. Entendemos como uma necessidade dos nossos tempos desnomear a escola. Percebemos na música de percussão possibilidades para esse gesto.

A música é uma das formas de expressão que o povo negro usou/criou para produzir modos de vida. Quando escolhemos pensar a música feita por

estas pessoas após a descida do barco, essa força expressiva produziu cenas de rebelião (PINHO, 2021), as quais espelham, através da presença negra, possibilidades de existência. Um ritmo tocado num tambor nunca é só a expressão de ondas sonoras, é também, o compartilhamento de vivências que expressam sonoramente existências. Quando reduzimos estas possibilidades à execução de notas musicais conduzidas afastadas dos demais aspectos que envolvem este fazer musical estamos alimentando as forças que produzem as violências as quais desejamos enfrentar.

(Des)pedagogizar o ritmo é buscar um tipo de relação com o conhecimento musical que permita a experimentação deste fazer tomando como referência a vontade de, numa aula, compartilhar situações desejáveis do viver. As situações que propomos são aquelas que, através da relação com o conhecimento musical, o corpo possa experimentar situações que produzam fugas das normas, das regras majoritárias. Nossa proposta é que uma aula de música na escola possa acontecer assim como um pandeiro é executado numa roda de samba. A escola, um lugar de repetição (dias, meses, trimestres, semestres, anos, conteúdos, currículos, conselhos de classe, etc...), possa produzir repetições que façam nascer diferenças, do mesmo modo que um pandeiro é executado, que ao repetir a mesma frase nunca repete o mesmo.

Considerações Finais

Este ensaio expressa a vontade de encontro entre duas pessoas, as quais têm em comum a vontade de pensar o mundo a partir das suas ancestralidades, das suas atuações como músicos percussionistas, como artistas e como entes que atuam no enfrentamento das violências do nosso tempo.

(Des)pedagogizar o ritmo atua como mais um gesto na busca de ferramentas para lutar. É isso que pessoas, como nós, fazem: lutam. Nesse ensaio, escolhemos tomar a música de percussão para isso. Que possamos, ao modo dos tambores Africanos e Afro-diaspóricos, produzir fraseados que burlem o que é autoritário. Que o ritmo seja crítico e inventivo a ponto de ter força para inventar vidas.

Referências

- DELEUZE, Gilles. Diferença e Repetição. Tradução: Luiz Orlandi, Roberto Machado. 2ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia - Vol 4. Tradução: Suely Rolnik. São Paulo: Ed. 34, 1997.
- ELOGIO A ESCOLA. Org. Jorge Larrosa (org). Belo Horizonte: Autêntica, 2018.
- FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira Fonterrada. De tramas e Fios: um ensaio sobre música e educação. 2ª Ed. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.
- JONES, Jones. Blues People: Música negra en la América Latina. Disponível em: <https://revista.latorredelvirrey.es/LTV/article/view/1332>. acesso em: 12/09/2023.
- MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. A língua da escola: alienante ou emancipadora. In.: Elogio da Escola. Org.: Jorge Larrosa. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.
- OLIVEIRA, Wenderson Silva; De Farias, Isabel Maria Sabino. Enviadecer a Educação Musical, musicar a bicha e fraturar currículos: estranhamentos sonoros para pensar fazer um currículo queer. Revista da ABEM, vol 28, p. 138 - 161, 2020.
- OYÈÛMI, Oyèrónké. A invenção da mulheres: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero. Tradução: Wanderson Flor do Nascimento. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo; 2021
- PINHO, Osmundo. Cativoiro: antinegritude e ancestralidade. Salvador: Editora Segundo Selo, 2021.
- SANDRONI, Carlos. Feitiço Decente: transformações do samba no Rio de Janeiro (1917-1933). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.; Ed. UFRJ, 2001.
- SOUZA, Luan Sodré de Tourinho. Educação musical afrodiáspórica: uma proposta decolonial a partir dos sambas do Recôncavo Baiano. Revista da ABEM, vol. 28, p. 249 – 266, 2020.
- FERRAZ, Sílvio. Música e repetição: a diferença na composição contemporânea. São Paulo: EDUC, 1998.
- SCHÉRER, René. Infantis: Charles Fourier e a infância para além das crianças. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SIBILIA, Paula. *Redes ou Paredes: a escola em tempos de dispersão*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SODRÉ, Muniz. *O Terreiro e a Cidade: a formas social negro-brasileira*. Rio de Janeiro: Imago Ed.; Salvador: Fundação Cultural do Estado da Bahia, 2002.

TORRES, Nelson Maldonado. *Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas*. In.: *Decolonialidade e Pensamento Afro-diaspórico*. Org.: Joaze Bernardino-Costa, Nelson Maldonado Torres, Ramon Grosfoguel. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

WILDERSON, Frank B. III. *Afropessimismo*. Tradução: Rogério W. Galindo; Rosiane Correia de Freitas. São Paulo, 2021.

WISNIK, José Miguel. *O som e o sentido*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

CAPÍTULO 6

Produção de subjetividades e os aspectos comunitário e vivencial da música: notas de uma experiência músico-pedagógica

Rafael Menotti Mazini
Vânia Beatriz Müller

*[...] Cale o cansaço
Refaça o laço
Ofereça um abraço quente
A música é só uma semente
Um sorriso ainda é a única língua que todos entendem [...]*
(Leandro Roque de Oliveira / Vinicius Leonard Moreira, 2019)

Introdução

Iniciar este ensaio com o trecho da música Principia, que compõe o álbum AmarElo, lançado em 2019 pelo rapper Emicida (Leandro Roque de Oliveira), indica a direção das reflexões contidas nesta escrita. Em convergência com a proposta artística da música e do restante do álbum, buscamos destacar, com o relato de experiência de uma prática músico-pedagógica, a potencialidade que existe na construção dos laços afetivos e no acolhimento entre as relações humanas de um espaço educacional. Acrescentamos que partir dessa música é dialogar com o debate sobre a singularidade na coletividade, pois o nome “Principia”, para além do seu significado semântico, faz referência ao livro Principia Mathematica de Isaac Newton (1687), em que o autor apresenta suas leis da física. Emicida interpreta essas leis como “metáforas sobre os corpos e culturas humanas entrando em contato ao longo da história movidos pela fé, com um recorte bem preciso a respeito da melhor parte disso” (Emicida, 2019). Para ele, do mesmo modo que as matérias se relacionam e interagem entre si, os sujeitos

e os seus corpos interagem e se relacionam uns com os outros, afetando-se mutuamente e de maneira singular.

Ao mesmo tempo que nossa inspiração aqui é o elogio que Emicida faz ao caráter relacional da existência humana, o compositor nos remete a dois preceitos conceituais teóricos que nos têm guiado em nossas atuações em educação musical: a concepção de música e de performance musical de Christopher Small (1999; 2003) e a produção de subjetividades. Neste ensaio, estamos nos propondo a verificar que associações se podem estabelecer entre esses dois âmbitos epistemológicos, considerando que ambos têm as relações sociais como fator central na produção de sentidos.

Aprofundando nossos estudos sobre produção de subjetividades (Müller; Ströher, 2021; Mazini, 2022) promovidos no grupo de pesquisa *musicAR: artisticidade. cultura. educação musical*²⁷, tomamos como exercício oportuno nos debruçarmos sobre a experiência músico-pedagógica conduzida e registrada pelo educador musical Rafael Mazini, entre os meses de maio e junho de 2023. As práticas musicais foram realizadas em uma turma com 35 crianças do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola particular no bairro de Coqueiros, em Florianópolis, SC.

Na primeira parte, trazemos as bases teóricas que nos fazem acreditar em seguir por uma prática músico-pedagógica que considere a produção de subjetividades (Deleuze; Guattari, 1995; Guattari; Rolnik, 1996; Miranda, 2005), apontando a convergência com nosso trabalho em busca de uma pedagogia musical crítica e emancipatória, nos termos de Paulo Freire (2019; 2001). Também apontamos como a educação musical pode lançar mão do que já há de conhecimento elaborado sobre a produção de subjetividades e aproximá-la dos aspectos comunitário e vivencial da música segundo Small (1999; 2003).

Na segunda parte, trazemos o relato da experiência com as crianças, apresentando algumas reflexões à luz da fundamentação teórica. Na terceira parte, trazemos o conceito de rizoma, associando-o diretamente com a experiência relatada. Procuramos argumentar sobre como esse conceito pode favorecer pesquisas e docências em educação musical que sejam de perspectiva humanista, crítica e emancipatória.

²⁷ Grupo de Pesquisa lotado no Departamento de Música/Programa de Pós-Graduação em Música do Centro de Artes, Design e Moda da UDESC.

1 Por uma prática músico-pedagógica atenta às subjetividades

Para Guattari e Rolnik (1996), as subjetividades são produzidas tanto por meio do social quanto do individual. Apontam que o âmbito material-concreto dos contextos sociais, culturais, históricos, políticos, econômicos e tecnológicos inferem diretamente na produção de subjetividades, como infere também – o que é próprio do âmbito pessoal-humano – os sentimentos, os afetos, os estados psíquicos, as emoções, os sistemas biológicos. Podemos compreender, então, que o sistema-mundo e o sistema-sujeito influem na produção de subjetividades. A autora e o autor ressaltam a pluralidade das fontes sociais e individuais, da origem daquilo que infere sobre processos de subjetivação:

Os processos de subjetivação, de semiotização - ou seja, toda a produção de sentido, de eficiência semiótica -, não são centrados em agentes individuais (no funcionamento de instâncias intrapsíquicas, egoicas, microssociais), nem em agentes grupais. Esses processos são duplamente descentrados. Implicam o funcionamento de máquinas de expressão que podem ser tanto de natureza extrapessoal, extraindividual (sistemas maquínicos, econômicos, sociais, tecnológicos, icônicos, ecológicos, etológicos, de mídia, enfim, sistemas que não são mais imediatamente antropológicos) quanto de natureza infra-humana, infrapsíquica, infrapessoal (sistemas de percepção, de sensibilidade, de afeto, de representação, de imagens, de valor, modos de memorização e produção de ideia, sistemas de inibição e de automatismos, sistemas corporais, orgânicos, biológicos, fisiológicos etc. (Guattari; Rolnik, 1996, p. 31).

Luciana Miranda (2005) argumenta na mesma direção, ressaltando a importância de se considerar a inferência direta da ambiência sócio-histórico-cultural mais ampla na produção de subjetividades. Para a autora, “escola, mídia, trabalho, formas de modelo econômico e político são vetores atuantes de subjetivação” (Miranda, 2005, p. 37). Esses vetores sociais de subjetivação são os possíveis *locus* de origem e que, portanto, direcionam, modificam, estimulam ou inibem a produção de subjetividades, num movimento constante de atualização de seus contornos. Isso indica que toda sala de aula é potencialmente um vetor social de processos de subjetivação.

Guattari (1992, p. 19) associa a subjetividade ao “conjunto das condições que torna possível que instâncias individuais e/ou coletivas estejam em posição de emergir como *território existencial* autorreferencial, em adjacência ou em relação de delimitação com uma alteridade [...]”. Podemos dizer que a subjetividade é tudo aquilo que é engendrado nos sujeitos, coletiva e individualmente. E os modos como os sujeitos interagem com essas subjetividades, que podem ser de

forma positiva ou negativa, é o que vai constituir um *território existencial autorreferenciado*. Fica evidenciado, na proposição de Guattari, dois pontos que nos dizem respeito diretamente, enquanto educadoras/es musicais: o caráter relacional como substancialmente definitivo na produção de subjetividades e a responsabilidade com as condições para que emergja um *território existencial autorreferencial*, de subjetivação positivada.

Essas reflexões nos levam a assumir que nossas aulas de música também são vetores sociais de processos de subjetivação; e estes dizem respeito às relações sociais às quais, por sua vez, englobam a uma só vez o singular e o coletivo. Isso aponta para a relevância de estarmos atentos à produção de subjetividades em nossos espaços músico-pedagógicos, a começar, talvez, pela valorização das singularidades e do coletivo que elas constituem – o que aponta para uma questão identitária, a qual nos referiremos adiante, no relato da experiência.

O caráter eminentemente relacional da produção de subjetividades nos faz estabelecer associações diretas com a concepção de música de Christopher Small (1999; 2003), para quem as relações sociais estão no centro da produção de sentidos de quaisquer práticas musicais; da música acontecendo, ao que nos referimos aqui por *performance musical*. Nela, os sentidos são dados pelas relações sociais que se estabelecem no momento em que pessoas estão fazendo música. O autor sugere que se considere, antes de qualquer outro fator de uma performance musical, que ela é um encontro; sugere que comecemos

[...] a ver a performance musical como um encontro entre seres humanos que se dá por meio de sons organizados. Como todos os encontros humanos, ele ocorre dentro de um ambiente físico e social, e devemos levar esses ambientes em consideração também quando perguntamos quais são os significados gerados por uma performance musical (Small, 1999, tradução própria).²⁸

Acreditamos que uma prática músico-pedagógica – que também é um encontro entre humanos por meio da organização de sons – pode ser concebida a partir dos mesmos sentidos que Small atribui à performance musical, particularmente pelo que o autor nomina “aspectos comunitário e vivencial da música”, constituintes da performance musical (Small, 1999; 2003). O aspecto comunitário da música, como está implícito no nome, diz respeito aos vínculos humanos transversalizados pela música. Por este aspecto, pode ser de importân-

²⁸ Original: “[...] a ver una actuación musical como un encuentro entre seres humanos que tiene lugar por medio de sonidos organizados. Como todo encuentro humano tiene lugar dentro de un entorno físico y social, y tenemos que tener en cuenta esos entornos también cuando preguntamos cuáles son los significados que genera una actuación musical” (Small, 1999). Link para acessar texto completo nas referências.

cia vital para determinadas pessoas, a depender das condições existenciais em que se encontram, o fato de participar de uma performance musical – que pode ser uma roda de *rap* –, como apontou uma pesquisa de Müller (2000) entre crianças e adolescentes em situação de rua. Quanto ao aspecto vivencial da música – e por isso o termo autorreferente *performance* –, Small enfatiza que a música é algo de se fazer (em contraste ao pensar). O autor argumenta que, exatamente por ser um fazer, o processo musical em si é mais relevante do que aquilo que resulta dele, a obra final acabada (quando há alguma). Em suas palavras:

[...] insisto na importância primordial do processo artístico e na relativa falta de importância ao objeto de arte; o instrumento essencial da arte é a experiência irrepetível [...]. Arte é conhecimento como experiência, como vivência, [...] (Small, 2003, p. 14, tradução própria).²⁹

Essa premissa de Small nos indica que o olhar reflexivo sobre práticas músico-pedagógicas não deve recair apenas sobre o resultado musical esperado, mas, primordialmente, sobre a experiência em si de fazer música e sobre as relações entre os sujeitos presentes naquela prática musical – respectivamente, o aspecto vivencial e o aspecto comunitário da música. Isso porque, durante o acontecimento de um ensino musical, independentemente das atribuições das pessoas que estão no espaço – seja docente, discente, ouvinte, observador ou espectador –, diferentes e inesperadas relações podem ser estabelecidas durante a performance musical. Isso significa que distintas subjetividades podem ser produzidas e vivenciadas singularmente por cada pessoa presente e pelo coletivo. Isso nos coloca algumas questões: quais subjetividades podem ser possibilitadas em um coletivo educativo musical? Alguma subjetividade específica que deveríamos oportunizar? De que natureza ela seria, se o contexto de atuação for de racialização subalternizada? Como podemos favorecer a valorização de singularidades, com planejamentos que contemplem o aspecto comunitário da música? E o que podemos conseguir pelo aspecto vivencial da música, para qualificar nossa aula enquanto *território existencial autorreferencial*?

Neste ensaio, não temos pretensão de responder a essas perguntas, mas dialogar com elas e apresentar algumas possibilidades, a partir das atividades músico-pedagógicas relatadas mais adiante. O que podemos apontar é que compreender a produção de subjetividades na educação musical, acrescida da consciência de que os aspectos comunitário e vivencial da música (Small, 1999;

²⁹ Original: “[...] insisto en la suprema importancia del proceso artistico, y en la relativa falta de importancia del objeto artistico; el instrumento esencial del arte es la experiencia irrepetible. [...] El arte es conocimiento como experiencia, como vivencia [...]]. (Small, 2003, p. 14)

2003) incidem nas subjetividades, pode qualificar nossas pesquisas, a formação docente, ou nossa aula de música. Oportunizar que os sujeitos acessem suas singularidades, por exemplo, durante uma prática musical em um coletivo em sala de aula, pode ser o que Gomes (2015) propõe enquanto um “convite à per-versão” no ensino musical. A autora apresenta uma crítica ao racionalismo cartesiano presente nos “modos tradicionais” de ensino das artes e sugere uma aproximação entre as subjetividades e as aulas de música, explicando a partir disso que a complexidade da música fornece “elementos novos para perceber/pensar/agir na realidade, dando-nos outras possibilidades de criar e de transformar o modo com que estamos no mundo, com os ‘outros’ e conosco mesmo” (Gomes, 2015, p. 16). Uma prática músico-pedagógica que esteja atenta às subjetividades produzidas durante os processos de ensino-aprendizagem musical é conceber uma educação musical incumbida de ir além do ensino técnico e da produção sonoro-musical. A esse respeito, o educador musical Weik (2021, p. 73) traz um apontamento:

Em uma pedagogia crítica, que prime pela experimentação, a questão central não seria ensinar músicas, culturas musicais, repertórios ou técnicas, mas educar através e a despeito delas, a partir de análises e reflexões críticas.

Outra questão, ainda, a focar em nossos estudos sobre a produção de subjetividades associada aos aspectos comunitário e vivencial da música, é considerar os “territórios existenciais” (Guattari, 1992) de nossa pedagogia da música, como férteis tempos-espacos para a produção de pensamento crítico – como já comentamos no início, é um princípio ético-político-pedagógico, apoiado em Paulo Freire (2019; 2001). Estamos acreditando que, com pesquisas próximas no campo da produção de subjetividades, particularmente sobre os *territórios existenciais autorreferenciados*, construiremos conhecimentos aprofundados sobre como garantir nesses “territórios” a produção de pensamento crítico, o desenvolvimento da noção de cidadania, uma educação musical emancipatória.

Dada a barbárie civilizacional em nossa contemporaneidade, de desigualdades sociais de natureza histórico-político-cultural em grau planetário, decorrente do que Mbembe (2018) nominou de “necropolítica”, é premente que programas de ensino musical enfoquem, também, a transformação de valores e moralismos desumanizantes – o que pode muito bem se dar junto com construção de saberes e experiências artísticas sonoro-musicais. As autoras Müller e Ströher (2021, p. 176) alertam para a necessidade de o campo da filosofia da educação musical prover bases conceituais que venham orientar programas curriculares favoráveis à valorização da vida e do ser humano:

Um programa curricular crítico em educação musical deve ser fundamentado em uma filosofia crítica da educação musical, o que pode ocorrer com a inserção de elementos na estrutura do currículo que venham garantir produção de subjetividades emancipatórias.

Dessa forma, consideramos pertinente que o ensino-aprendizado musical também leve em conta questões políticas e sociais; as relações entre pessoas; conceitos filosóficos da educação musical; a consciência de coletividade; a diversidade cultural e como ela se relaciona com as práticas musicais; as singularidades e a inventividade dos sujeitos; as sensibilidades envolvidas nas práticas educativas; a construção das diferentes identidades sociais, entre outras questões socioculturais (Queiroz, 2017; Müller, 2000; Müller; Ströher, 2021; Toledo Junior, 2022). De algum modo, essas temáticas estão implicadas nas reflexões e descrições das práticas músico-pedagógicas relatadas a seguir.

2 Descrevendo e pensando a experiência pedagógica com música

As atuações aqui relatadas³⁰ aconteceram na disciplina curricular de Música, ministrada uma vez por semana, às terças-feiras, no período da tarde. Foram oito aulas com duração de 50 minutos cada. Ocorreram em dois espaços distintos: um ao ar livre no deque da escola e, em dias de chuva, dentro da própria sala. Importante constar que a ambiência dessas aulas resultava de um certo senso comum entre as crianças de que os processos de elaboração das atividades importam mais do que os resultados finais. Pude perceber que as crianças já tinham assimilado minha perspectiva conceitual-filosófica fundamentada em Small (1999; 2003), pois já havia entre elas um certo entendimento de que eu não estava com a expectativa de uma tarefa a cumprirem, um produto final, uma determinada peça musical esperada; e sim que o mais importante era o processo musical.

Foi solicitado que cada criança procurasse em casa por objetos comuns do dia a dia, como panelas, talheres, potes, canecas e caixas. Elas tiveram que escolher e levar para a escola ao menos um desses objetos que lhes soassem interessantes. A única regra colocada para a escolha é que o som fosse percussivo, sem altura definida. Foi proposto para as crianças que inventassem uma composição musical, coletivamente, usando os objetos trazidos de casa com a função de instrumentos musicais. Fazia parte da proposta que as decisões e

³⁰ Neste item, optamos por manter a escrita na primeira pessoa do singular, considerando que as descrições têm origem nos registros e na atuação docente do próprio Rafael Mazini.

escolhas a cada ideia musical fossem tomadas com a participação do conjunto das crianças, como a composição seria também do coletivo. E as proposições de ritmos, combinações de timbres, organização das regiões de alturas e outros arranjos possíveis dos objetos sonoros dentro da música partiram da inventividade das crianças. O papel docente central era estimular a inventividade das crianças e intermediar a execução sonora das ideias que surgiam na turma.

De inventar e soar junto

A primeira aula aconteceu no deque da escola, quando a turma ouviu a proposta de inventar uma composição musical coletiva, já com o aviso de que utilizaríamos algumas aulas para desenvolver todo o processo composicional. Após cada criança estar com o objeto sonoro na mão, a primeira ideia que a turma teve foi de simplesmente todo mundo tocar ao mesmo tempo, o que obviamente resultou em uma cacofonia. Em seguida, uma aluna propôs de tocar uma mesma melodia, no entanto, como os objetos não eram de alturas definidas, essa ideia teve que ser repensada e atinaram que faltava um som comum a todos, simultâneo. Decidiram cantar uma melodia, a música “Cai, Cai, Balão”. A partir da sonoridade conjunta que se formou com o canto, outra aluna percebeu que durante a canção várias pessoas batiam palmas juntas. Com essa percepção, propôs que no lugar das palmas fossem tocados os objetos sonoros. Isso levou a turma a pensar na organização dos sons a partir de um ritmo comum a todas/os.

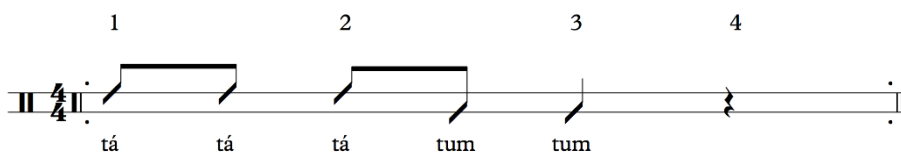
Na segunda aula, que foi dentro da sala, entre mesas e cadeiras, várias crianças vieram com propostas de ritmos que tinham pensado ao longo da semana. Uma de cada vez foi apresentando e ensinando a sua ideia para todo o grupo. Algumas crianças preferiram mostrar o ritmo tocando com o objeto-instrumento, outras preferiram fazer o ritmo com a voz, utilizando onomatopeias como tá, pá, tique, tim, tum, taca, entre outras possibilidades vocais. Após as ideias expostas, o som da sala ficou “caótico”, com vários pequenos grupos experimentando, ao mesmo tempo, ritmos de que mais tinham gostado.

Percebendo que a turma não sabia como prosseguir com a composição, orientei que eles poderiam tocar mais de um ritmo na música, ou juntar diferentes ritmos para chegar a uma nova ideia rítmica. Fosse como fosse, precisavam escolher ao menos um caminho para dar continuidade na composição musical. A turma optou por mesclar dois ritmos criando uma nova proposta rítmica, que soava em compasso quaternário, iniciando na cabeça do primeiro tempo com

duas colcheias, no segundo tempo outras duas colcheias, no terceiro tempo uma semínima e o quarto tempo sendo de pausa (grafia musical³¹ na Figura 1).

A ideia sonora principal era a distinção entre som agudo e som grave. A proposta foi apresentada e ensinada para toda a turma de maneira vocal, utilizando a sílaba “tá” para o som agudo e a sílaba “tum” para o som grave. Em seguida, utilizaram os objetos-instrumentos para tocar o ritmo de maneira homofônica.

Figura 1 - Grafia musical da composição



Fonte: elaborada pelos autores (2023).

Nessas duas aulas pudemos observar na turma o aspecto comunitário que Small (1999; 2003) atribui para a performance musical, ou, ao menos, o começo da construção da relação comunitária daquele grupo. Pois, apesar de ser uma turma que já se conhecia anteriormente, foi

preciso uma compreensão de como aquele coletivo poderia se comunicar para vivenciar as atividades do processo composicional musical. Conforme as ideias sonoras individuais surgiam, o grupo acolhia aquela possibilidade musical e a reelaborava para uma proposta que fosse de todas/os. Deixando de ser algo “meu” ou “seu”, para se tornar algo “nosso”. Com isso, a turma foi construindo um espaço afetivo onde os sujeitos singularmente poderiam se sentir seguros para se expressar e também pertencentes a um coletivo.

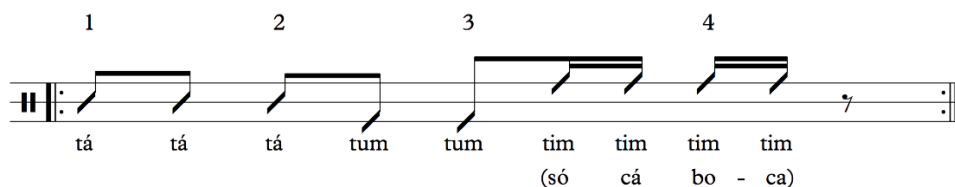
Na semana seguinte, para reforçar o ritmo, escolhi repassá-lo apenas vocalmente. Ao observar que algumas crianças, ao invés de cantar o ritmo, tentavam tocá-lo com os instrumentos, insisti para que utilizassem apenas a voz para fazer o ritmo, repetindo algumas vezes, enquanto tocavam: “Só com a boca! Só com a boca!”. Algumas crianças aproveitaram como ideia musical e inseriram “só cá boca” na pausa do último tempo. A frase foi cantada em semicolcheias, iniciando no contratempo do terceiro tempo e finalizando na segunda semicolcheia do quarto tempo (grafia musical na Figura 2). Após algumas repetições, a

³¹ Ressaltamos que as crianças não tinham familiaridade e não estavam utilizando a grafia musical tradicional de origem europeia. Todas as transmissões musicais das aulas foram realizadas de maneira auditiva, sem grafar os sons.

frase foi incorporada não apenas de maneira verbal, mas também como uma proposta rítmica a mais do que já tinha sido concebido: a turma utilizou a sílaba “tim” como solução para essa parte. Com o ritmo aprendido, a turma o repetia ininterruptamente.

Interessante observar que, depois desse dia, a turma começou a se referir a si mesma como o grupo “Só cá boca”, o que reforça o desenvolvimento de uma identidade coletiva entre as crianças a partir da performance musical vivida conjuntamente. Interpretamos que isso ilustra o que Small nomina de aspecto comunitário da música; ao mesmo tempo, é possível observar, na mesma atividade, o aspecto vivencial da música (Small, 1999; 2003). Por exemplo, ao desconsiderarem o sentido semântico de uma frase dita pelo professor e atribuírem para ela um sentido rítmico-musical. Ali, naquele momento, para aquele grupo, o que importava era soar juntos e inventar música com qualquer material disponível.

Figura 2 – Grafia musical da composição



Fonte: elaborada pelos autores (2023).

Para dar continuidade, levantei o questionamento de como poderíamos colocar uma camada a mais de complexidade na música. Algumas crianças sugeriram inserir mais ritmos depois desse, outras falaram que seria legal tocar dois ritmos diferentes juntos, e as ideias eram propostas e testadas uma após a outra. Em certo momento, um menino sugeriu dividir a turma tomando por critério a matéria dos objetos, ou seja, a natureza dos timbres que compunham a instrumentação da música.

A tomada de consciência do que seja timbre levou a uma reorganização da turma na sala e resultou em quatro grupos ordenados pelos timbres, resultando no naipe dos plásticos, naipe das madeiras e papelão, e naipe dos metais. A partir disso, as crianças debateram sobre como utilizariam esses timbres dentro da música. Inicialmente, a proposta era de que cada naipe entrasse com o ritmo na música um após o outro. No entanto, após tocarem dessa maneira, algumas crianças declararam que não gostaram desse jeito. Algumas crianças que estavam com baldes e bacias e que tocavam o ritmo em lugares diferentes do objeto-

instrumento, obtendo alturas diferentes dentro do próprio objeto, sugeriram que não apenas fizessem a divisão de timbres, mas também a divisão de altura. Com essa proposta, os plásticos ficaram com a região grave, as madeiras e papelões com a região média, os metais com a região aguda e os chocalhos feitos com garrafa pet e milho tocariam tudo. Apesar da dificuldade inicial para sincronizar o ritmo, que agora estava dividido entre os naipes, foi cantarolando enquanto tocava que a turma conseguiu fazer-se soar como um todo, e não partes separadas, escutando a referência dos chocalhos.

Após essa aula, em diálogo com a professora regente da turma, surgiu uma proposta interdisciplinar entre Música e Português. A turma estava aprendendo sobre diferentes gêneros literários, e um deles era *poema*. Tivemos a ideia de integrá-lo à composição musical. Para essa inserção, foram apresentadas à turma diferentes canções em que as letras eram poemas musicados. Dentre o repertório escolhido, foram escutados: *E Agora José*, escrito por Carlos Drummond de Andrade, musicado por Paulo Diniz, e *A Rosa de Hiroshima*, de Vinícius de Moraes, musicado pelo grupo Secos e Molhados³².

Entre as leituras e a escuta das canções, algumas crianças pediram para recitar os poemas ao seu próprio modo de interpretação. Algumas criaram melodias, outras foram pelo caminho da dramaticidade e outras, ainda, misturaram as duas coisas em pontos diferentes dos poemas.

Essa atividade, bem como a anterior – naipes singulares formando um coletivo –, principalmente pela grande satisfação explícita nas crianças, leva-nos a acreditar que ali se davam processos de singularização. E reafirmamos um de nossos princípios músico-político-pedagógicos, de que isso se dá quando tempo-espaço são oportunizados pela docência: ali, foi oportunizada a inventividade, que, por sua vez, emergiu favoravelmente pela empatia e confiança construídas na ambiência da aula de música. Ao se permitirem acessar as suas inventividades singulares, as crianças puderam experimentar uma produção de subjetividades positivada (Deleuze; Guattari, 1996; Guattari; Rolnik, 1996; Miranda, 2005).

Outra ilustração de que a ambiência era de confiança mútua, acolhimento e afetividade ocorreu nesse mesmo dia. Logo no começo da aula, uma mãe veio acompanhando um aluno até a porta da sala de aula explicando que o filho estava ficando alguns dias em casa por ter crises de ansiedade, mas que retornava à escola naquele momento porque ele pediu para não faltar à aula de música.

³² Para escutar as duas canções: Paulo Diniz – E Agora José <https://www.youtube.com/watch?v=1L9mZlXgaq0> Secos e Molhados – A Rosa de Hiroshima <https://www.youtube.com/watch?v=7bvrMzwr4wI>.

O garoto entrou na sala com uma feição de bastante satisfação, e combinamos que quando quisesse poderia sair e ir até a biblioteca, onde a mãe estava. Ao final da aula, a turma inteira fez a leitura de um pequeno texto que eles elaboraram para o menino, no qual declaravam apoio e diziam que sentiram saudades dele nas aulas a que faltou.

Interpretamos que se pode tomar esta aula de música como um “território existencial autorreferenciado” (Guattari, 1992), já que favoreceu a produção de subjetividades positivadas para esse garoto. Com isso, podemos observar a potencialidade dos laços afetivos e do acolhimento entre os sujeitos que se relacionam nos espaços educativos. Vale ressaltar que esse menino tinha um irmão gêmeo na mesma turma, assim, a relação dessa criança com a turma possuía também aspectos de laços familiares.

De um poema, no meio do caminho

Foi a partir desse contexto que optei por levar o poema *No Meio do Caminho*, de Carlos Drummond de Andrade, na aula seguinte, para ser musicado. A escolha por esse poema teve dois principais motivos: o primeiro, por possuir bastante repetição de frase, o que dialogava com a ideia musical do ritmo construído pela turma, que possuía um sentido cíclico, repetitivo e constante. E, segundo, porque o poema aborda as dificuldades encontradas na vida e como tudo é passageiro, percorrido, transpassado. Escrevi a letra do poema bem grande no quadro e expliquei que a proposta seria de tocarmos a nossa música, e, conforme surgissem ideias de melodia para a letra, a pessoa era livre para começar a cantar e se precisasse poderia parar de tocar o instrumento, pois o restante do grupo sustentaria a música para a canção.

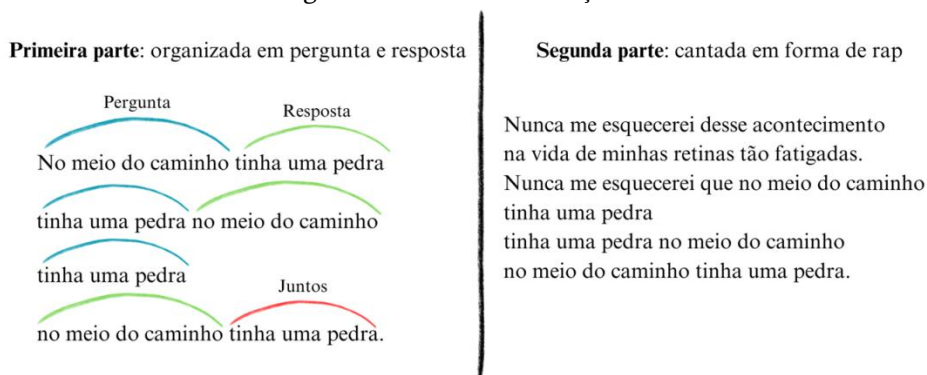
Essa dinâmica foi caracterizando um conforto para aquelas e aqueles que testavam algumas palavras cantaroladas e se permitiram simplesmente largar o objeto-instrumento para dedicarem-se à criação vocal. Algo que me chamou a atenção é que de maneira espontânea alguns meninos e algumas meninas foram saindo dos seus naipes, formando um naipe de vozes na frente da sala, próximo ao quadro. Ali, antes de cantar alto para todo o grupo, as crianças começaram a debater baixinho algumas possibilidades melódicas. Era possível escutá-las por vezes incentivando as ideias um(a) dos(as) outros(as) e por vezes atravessando o canto uns dos(as) outros(as).

Ao final, a estrutura da canção foi dividida em duas partes. Algo que foi pensado a partir da própria estrutura do poema, que também pode ser dividido em duas partes. Na primeira parte, onde tem uma repetição com variações da frase “no meio do caminho tinha uma pedra”, foi criada uma melodia organi-

zada em pergunta e resposta, as meninas fizeram a pergunta de maneira mais cantada e os meninos fizeram a resposta de maneira mais falada.

Esse modo de pergunta e resposta é repetido duas vezes e ao final da terceira vez a resposta é cantada pelos dois grupos juntos. Na segunda parte, onde o poema narra sobre a lembrança da “pedra no caminho”, a turma optou por cantar o trecho em forma de *rap*. Essa parte não foi cantada em forma de coro, todas/os simultaneamente; a turma sugeriu que apenas uma ou duas pessoas cantassem juntas esse trecho. A criança que anteriormente estava tendo crises de ansiedade e que não queria perder a aula de música prontamente se ofereceu para cantar a parte do *rap* e convidou o irmão gêmeo para cantar junto.

Figura 3 - Estrutura da canção



Fonte: elaborada pelos autores (2023).

Após a finalização da invenção musical, a turma nomeou a canção como Só “cá” boca. Para a última aula, eu levei equipamentos de gravação (dois microfones, pedestal, um notebook e uma interface de áudio) e estruturei um “estúdio de som” no deque. Organizamos no espaço os naipes dos plásticos, o das madeiras e papelão, o dos metais e das vozes, de maneira que os microfones captassem bem o som de cada timbre ali agrupado. Interessante que a turma não quis ensaiar ou relembrar a composição antes da gravação. Uma criança falou: “Ah, professor! Coloca pra gravar e a gente toca”. Após a turma ter executado a canção três vezes, em que a maioria tinha gostado mais da segunda versão, finalizamos o momento de gravação, que também foi registrado em vídeo.

3 Seguindo por rizomas: as singularidades na coletividade

Até aqui, procuramos demonstrar, com a fundamentação teórica e com o relato de experiência, a importância de uma prática músico-pedagógica que esteja atenta às subjetividades produzidas pelos sujeitos envolvidos, ao mesmo tempo que desenvolva pensamento crítico (Gomes, 2015; Freire, 2001; 2019; Müller; Ströher, 2021; Weik, 2021). Esta reflexão nos amplia e confirma o entendimento de que pode ser relevante para a educação musical, escolar e não escolar, pensar modos menos autocentrados na qualidade técnica e no domínio físico-motor da execução de obras musicais almeçadas; mas que considere contemplar os valores e preceitos implícitos nos aspectos vivencial e comunitário da música (Small, 1999; 2003; Müller, 2000).

Para discorrer sobre maneiras de se colocar em prática essa concepção de ensino musical, buscamos uma aproximação com um conceito que advém dos estudos da produção de subjetividades, o rizoma. A ideia do rizoma surge na botânica e se caracteriza por ser um caule que, de forma horizontal, cresce no subterrâneo em múltiplas direções. Em alguns lugares do caule se originam brotos folhosos que, eventualmente, podem subir para a superfície, sendo imprevisível quando, onde e de que modo vão surgir esses brotos, a depender sempre das variáveis de condições que vão encontrando enquanto se desenvolvem.

A partir de Deleuze e Guattari (1995), essa ideia toma um caráter filosófico e conceitual. O rizoma representa uma multiplicidade de conexões horizontais, em contraste com a concepção do pensamento que se estrutura como árvore, que é vertical e com conexões facilmente identificáveis entre seus pontos e posições. O pensamento rizomático está em constante movimento, entrelaçando-se e conectando-se com diferentes vertentes de conhecimento, valorizando a fluidez (Deleuze; Guattari, 1995). Isso oportuniza desvincular de territórios predeterminados de fronteiras epistemológicas rígidas, possibilitando aos sujeitos e coletivos trilharem caminhos únicos e, no seu próprio tempo-espaço, emergirem as subjetividades para a “superfície” de maneira singular. Os autores destacam também que o rizoma é:

Contra os sistemas centrados (e mesmo policentrados), de comunicação hierárquica e ligações preestabelecidas, o rizoma é um sistema acentrado não hierárquico e não significante, sem General, sem memória organizadora ou autômato central, unicamente definido por uma circulação de estados (Deleuze; Guattari, 1995, p. 32).

Acreditamos que uma abordagem músico-pedagógica de natureza rizomática abre caminhos para processos de ensino-aprendizagem que não se restrinjam a uma simples transmissão linear de saberes e técnicas. Essa abordagem

possibilita um ambiente favorável para o florescimento das “vozes musicais”, tanto individuais quanto coletivas, como procuramos demonstrar na experiência relatada acima, por meio das escolhas das crianças, a partir do que ia soando, e não a partir de ideias pré-pensadas.

Nessa perspectiva, não cabe ao docente impor direções determinadas de aprendizado, mas incentivar e estar atento a novos trajetos a serem percorridos de maneira singular para cada sujeito e para o coletivo. No relato descrito acima, pudemos observar como a turma foi expandindo os horizontes de possibilidades sonoras de maneira rizomática (Deleuze; Guattari, 1995). Os caminhos que o grupo percorreu para que soasse conjuntamente, para inventar uma composição musical e que se compreendesse como um coletivo, não foi predeterminado. Mas, sim, foi apresentado para a turma espaço-tempo propício para a imprevisibilidade, sendo no entrelaçamento inesperado de diferentes ideias que as singularidades foram sendo estabelecidas.

Acreditamos em uma docência em música que pressupõe uma educação musical atenta ao fato de que seus sujeitos estão em processos de subjetivação. As práticas pedagógicas com música, que têm por princípio incorporar a inventividade de crianças e adultos, são campo fértil para novos devires³³, do que pode decorrer o emergir de singularidades. Pautadas em Foucault e Deleuze, Müller e Ströher argumentam em favor da apropriação do entendimento de conceitos do campo da filosofia, como a inventividade e o devir, para a compreensão da complexidade da experiência artístico-musical:

O devir está atrelado à inventividade, que lhe é anterior, e da qual ele não pode prescindir. Porque aquilo que nele está por vir, virá da inventividade. Será algo novo, desconhecido até então. O inusitado. Um estado do ser – um si mesmo – ainda não experimentado; o ser por vir – devir. Eis aqui o momento e condição para a singularidade. É o devir, seja em uma invenção metodológica, numa técnica alternativa de execução musical, numa identidade docente singular, numa experimentação sonora, numa estética de si (Müller; Ströher, 2021, p. 178-179).

³³ Para este ensaio, utilizaremos o conceito de devir a partir da concepção de Gilles Deleuze, conforme explicado por Zourabichvili (1997) em uma conferência pronunciada em Horlieu (Lyon): “Devir é certamente e em primeiro lugar mudar: não mais se comportar ou sentir as coisas da mesma maneira; não mais fazer as mesmas avaliações. Sem dúvida, não mudamos a nossa identidade: a memória permanece, carregada de tudo o que vivemos; o corpo envelhece sem metamorfose. Mas ‘devir’ significa que os dados mais familiares da vida mudaram de sentido, ou que nós não entretemos mais as mesmas relações com os elementos costumeiros de nossa existência: o todo é repetido de outro modo. Para isso é preciso a intrusão de algo de fora: alguém ou alguma coisa entrou em contato com algo ou alguém diferente de si mesmo, algo aconteceu. ‘Devir’ implica, portanto, em segundo lugar, um encontro: algo ou alguém não se torna si mesmo a não ser em relação com outra coisa.”

A aproximação entre educação musical e filosofia, sugerida pelas autoras, fica corroborada pelas reflexões apontadas no presente ensaio. A natureza filosófica do que procuramos ressaltar na abordagem da experiência com as crianças, acima relatada, nos é evidente. É nesta direção que estas reflexões nos impulsionam: desenvolver pesquisas adiante do que aqui ensaiamos, preliminarmente, buscando fundamentos conceitual-teóricos na área da filosofia e da filosofia da educação musical, que venham colaborar com o aprofundamento e a disseminação do que Small cunhou por aspecto comunitário e aspecto vivencial da música.

Considerações

Gostaríamos de compartilhar que as questões que levantamos na primeira parte desse ensaio estiveram conosco ao longo de todo o processo de escrita³⁴. Acreditamos que essas questões ainda vão nos acompanhar em estudos futuros sobre a performance musical associada à produção de subjetividades, pois consideramos que muito ainda deve ser pesquisado e estudado sobre a produção de subjetividades em práticas músico-pedagógicas. As reflexões contidas no presente ensaio nos estimulam sobremaneira a avançar em pesquisas no campo da produção de subjetividades, associando esse campo diretamente aos aspectos vivencial e comunitário da música (Small, 1999; 2003).

Quanto às experiências músico-pedagógicas relatadas, destacamos que foi possível observar como uma prática de ensino musical que valoriza as subjetividades dos sujeitos, que parte de uma concepção de música que prima pelas relações sociais durante a performance musical (Small, 1999; 2003) e que leva em conta o conceito de rizoma (Deleuze; Guattari, 1995) possui potencialidade para o fortalecimento dos laços afetivos e das singularizações em um coletivo. As observações e reflexões abordadas nesta escrita não tiveram como foco as atividades musicais em si, mas, sim, o modo processual de como as atividades com as crianças foram se sucedendo, o que associamos diretamente com o conceito filosófico de rizoma.

As reflexões em que mergulhamos na elaboração do presente ensaio nos levam a compreender com mais profundidade e abrangência que quaisquer ati-

³⁴ São elas: quais subjetividades podem ser possibilitadas em um coletivo educativo musical? Alguma subjetividade específica que deveríamos oportunizar? De que natureza ela seria, se o contexto de atuação for de racialização subalternizada? Como podemos favorecer a valorização de singularidades, com planejamentos que contemplem o aspecto comunitário da música? E o que podemos conseguir pelo aspecto vivencial da música, para qualificar nossa aula enquanto território existencial autorreferencial?

vidades de educação musical podem se constituir em um território fértil para a produção de subjetividades. Junto com isso, vemos também ampliada nossa responsabilidade, uma vez que as subjetividades podem ser positivas ou negativas, a depender dos prováveis condicionamentos sócio-histórico-econômico-culturais (Guattari, 1992), bem como do que é proporcionado, ou deixamos de proporcionar, aos sujeitos de nossas atuações.

Referências

- ANTUNES, Danielle. Por uma ética da invenção de si em subjetividades fronteiriças: notas para um diálogo entre a filosofia e a educação musical. *In*: MULLER, Vânia Beatriz (Org.). **No musicAR**: gênero, racialização, produção de subjetividades e educação musical. Chapecó: Livrologia, 2021. p. 53-64.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia, 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. v. 1.
- EMICIDA. **Um corpo altera o destino do outro**. 21 nov. 2019. Instagram. @emicida. Disponível em: https://www.instagram.com/p/B5JSkGGnw3j/?utm_source=ig_web_copy_link. Acesso em: 15 out. 2023.
- PRINCIPIA. Compositor: Leandro Roque de Oliveira e Vinicius Leonard Moreira. In: AmarElo. Intérprete: Emicida. [S.l]. Laboratório Fantasma, 2019. Faixa 1. Disponível em: <https://smb.lnk.to/AmarEloEmicida>. Acesso em: 15 out. 2023.
- FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. 5. ed. São Paulo, Cortez, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 59. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- GOMES, Rita Helena Sousa Ferreira. Convite à perversão. **OPUS**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 101-118, jun. 2015. Disponível em: <https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/878>. Acesso em: 15 out. 2023.
- GUATTARI, Félix. **Caosmose**: um novo paradigma estético. São Paulo, Ed. 34, 1992.
- GUATTARI, Felix. Da produção de subjetividade. *In*: Parente, Andrade (org.) **Imagem Máquina**: a era das tecnologias do virtual. São Paulo: Editora 34, 1993, p. 177-191.
- GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: Cartografias do desejo. Petrópolis, 1996.

MAZINI, Rafael Menotti. **Produção de subjetividades na educação musical: uma pesquisa bibliográfica**. 2022. 55 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação)-Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Licenciatura em Música, Florianópolis, 2022. Disponível em: <http://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/00009c/00009cbd.pdf>. Acesso em: 15 out. 2023.

MBEMBE, Achille. *Necropolítica*: biopoder, soberania, estado de exceção, política de morte. Tradução, Renata Santini. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

MIRANDA, Luciana Lobo. Subjetividade: a (des)construção de um conceito. *In*: SOUZA, Solange Jobim e (org.). **Subjetividade em questão**: a infância como crítica da cultura. 2. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2005. p. 29-46.

MULLER, Vânia Beatriz; STRÖHER, Karine. Inventividade e devir: um ensaio sobre produção de subjetividades e filosofia da educação musical. *In*: MULLER, Vânia Beatriz (org.). **No musicAR**: gênero, racialização, produção de subjetividades e educação musical. Chapecó: Livrologia, 2021. p. 165-185.

MÜLLER, Vânia Beatriz. "**A música é, bem dizê, a vida da gente**": um estudo com crianças e adolescentes em situação de rua na escola municipal Porto Alegre - EPA. 2000. 187 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

QUEIROZ, L. R. S. Educação musical como cultura: nuances para interpretar e (re)pensar o ensino de música no século XXI. **DEBATES - Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Música**, [s.l.], n. 18, 2017. Disponível em: <https://seer.unirio.br/revistadebates/article/view/6524>. Acesso em: 15 out. 2023.

SMALL, Christopher. El musicar: un ritual en el espacio social. **Revista Transcultural de Música**, [s.l.], v. 4, 1999. Disponível em: <https://www.sibetrans.com/trans/articulo/252/el-musicar-un-ritual-en-el-espacio-social>. Acesso em: 15 out. 2023.

SMALL, Christopher. **Música, sociedad, educación**. Madri: Alianza Editorial, 2003.

SOARES, Leonardo Barros; MIRANDA, Luciana Lobo. Produzir subjetividades: o que significa? **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 408-424, ago. 2009. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/9112>. Acesso em: 15 out. 2023.

TOLEDO JÚNIOR, Paulo Emilio de. **Modernizando a tradição**: educação musical e lo-fi hip hop. 2022. 49 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação)-Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Licenciatura em Música, Florianópolis, 2022.

WEIK, Christian Alberto. Por entre ritornelos e rizomas: ensaios de um ensino-aprendizagem musical deleuziano. Epistemus. **Revista de Estudios en Música, Cognición y Cultura**, [s.l.], v. 9, n. 1, p. 028, 11 jul. 2021.

<http://dx.doi.org/10.24215/18530494e028>. Disponível em:

<https://revistas.unlp.edu.ar/Epistemus/article/view/11204/11199>. Acesso em: 15 out. 2023.

ZOURABICHVILI, François. O que é um devir para Gilles Deleuze? Tradução de Diogo Corrêa Silva. Blog do **Labemus**: laboratório de estudos de teoria e mudança social, 2019. Disponível em:

<https://blogdolabemus.com/2019/12/09/o-que-e-um-devir-para-gilles-deleuze-parte-1-por-francois-zourabichvili/>. Acesso em: 15 out. 2023.

SOBRE OS AUTORES E AUTORAS

André Felipe Marcelino é Licenciado em Música e Mestre em Educação Musical pela UDESC. Atua na Rede Municipal de Educação como Professor de Música desde 2016, passando por Unidades de Ensino Fundamental, EJA, e, desde 2022, nos Territórios Brincantes do NEIM Doralice Teodora Bastos. Em 2016, quando trabalhou na EJA (Centro Matutino/Vespertino), lecionou no NETI (Núcleo de Estudos da Terceira Idade) e na ASGF (Associação de Surdos da Grande Florianópolis). É autor do livro *Ritmos e Batucadas: as baterias das escolas de samba de Florianópolis* (2015). Na sua carreira musical, transita entre o popular e o erudito como percussionista, baterista e produtor musical. Participa como instrumentista em trabalhos de diversos gêneros musicais como: Grupo Livre de Percussão (Instrumental percussivo), Tijuquera (MPB/Pop), Vibes Trio (jazz), e ainda nas formações orquestrais como Orquestra Experimental do IFSC e Camerata Florianópolis.

E-mail: andre.marcelino@prof.pmf.sc.gov.br

Rafael Martins Gonçalves é Licenciado em Música e Mestre em Artes (PROF-ARTES) pela UDESC, tendo iniciado carreira na Rede Municipal de Educação de Florianópolis como professor de Música em 2006. Foi professor de Música do Colégio de Aplicação – UFSC nos anos de 2008 a 2010. Na RME teve experiências com a docência em projetos extracurriculares e EJA, mas com predominância no Ensino Fundamental, especificamente nos anos iniciais. Neste ano de 2023 está numa unidade de Educação Infantil como parte do projeto NEIM do Futuro. Em sua trajetória como músico/ percussionista/ baterista teve experiências diversas em grupos e formações musicais no campo erudito e popular. Atualmente toca bateria com a banda Black Jackie (rock e pop) e a Banda de Música do Corpo de Bombeiros Militar de Santa Catarina.

E-mail: rafael.goncalves@prof.pmf.sc.gov.br

Rodrigo Cantos Savelli Gomes é Doutor em Antropologia Social pela UFSC e Mestre em Musicologia-Etnomusicologia e Licenciado em Música pela UDESC. Suas pesquisas enfocam as relações de gênero e relações étnico-raciais na música popular brasileira. Em 2008 recebeu o 3º Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero, da Secretaria Especial de Políticas para Mulheres; em 2012 o II Prêmio Nacional de Pesquisa sobre Cultura Afro-brasileira pela Fundação Palmares por sua dissertação de mestrado; e em 2014 o Prêmio Professor

Nota 10 da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis pelo trabalho desenvolvido em sala de aula. Autor dos livros "MPB no Feminino", publicado em 2017 e "A música do Morro das Mulheres", publicado em 2021. Atualmente atua como assessor pedagógico na Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis.

E-mail: rodrigo.cantos@prof.pmf.sc.gov.br

Eduardo "Iyetumbi" Pacheco possui graduação em Música, Bacharelado - opção Percussão pela Universidade Federal de Santa Maria (2001) e mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (2005). É doutor pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2012) na linha de Pesquisa Filosofias da Diferença e da Educação. Professor Adjunto da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, tem seu trabalho voltado para a formação de professores interessados em problematizar sobre a arte dentro do contexto educacional. Tem pesquisas voltadas que envolvem as questões étnico-raciais com especial atenção para o contexto da negritude. Atua como instrumentista solo de percussão procurando trabalhar em espaços identificados com a educação, na perspectiva de aproximar o fazer artístico das discussões que envolvem o campo da Educação. É coordenador do grupo de Pesquisa ZIP - Zona de Investigação Poética, grupo de pesquisa formado por docentes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Federal do Paraná e da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. É integrante do grupo de Pesquisa LUTA - IFCH/UFRGS Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado Profissional da UERGS. Presidente da Comissão de Acessibilidade, Diversidade e Ações Afirmativas da Associação Brasileira de Educação Musical - ABEM. É Diretor da Região Sul da Associação Brasileira de Educação Musical - ABEM. Coordenador Nacional do Coletivo de Músicos Negres MWANA-MUZIK. Integra o grupo musical AFROENTES.

E-mail: eduardo-pacheco@uergs.edu.br

Jeanine "Nina Fola" Cunha, mulher negra Portoalegrense, nascida e criada nas rodas de Batuque, de samba e de capoeira. E é desse manancial cultural, na experiência vivida corporalmente, que Nina Fola transmite e compartilha no seu trabalho como percussionista, cantora e compositora, o seu ativismo, pois faz questão de não desagregar sua postura social política, do seu fazer artístico e do seu pensar intelectual que desenvolve como socióloga, consultora em diversidade e inclusão, doutoranda em Sociologia na UFRGS. O tambor é o seu comunicador, que impulsiona sua voz emitindo sons e palavras da realidade negra,

feminina e ancestral desenvolvida no ventre do Terreiro e que já transmite aos seus filhos, afilhados e irmãos. Nina Fola é cantora, compositora e produtora e seu trabalho musical poder ser visto no Coletivo Afroentes e intelectual no Coletivo Atinúkê.

E-mail: ninafola@gmail.com

José Rodrigo Santos Velho é Doutor em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Graduado em Arte-Educação com habilitação em Música pela Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC). É professor permanente Adjunto-A do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Roraima (UFRR), onde atua nas áreas de Educação Musical e Percussão. Líder do Grupo de Pesquisa Observatório de Educação Musical Latino-Amazônica e Caribenha OREMUS, coordenador dos Estágios Curriculares Supervisionados em Música da UFRR, coordenador do projeto de extensão “Música em Comunidades Indígenas no Estado de Roraima”. Desenvolve pesquisas sobre formação inicial e continuada de professoras e professores de música em diversos contextos; confecção de instrumentos musicais alternativos e de percussão na perspectiva da autoformação docente.

ORCID: 0000-0003-3673-0083

E-mail: rodrigovelho@gmail.com

Beatriz Woeltje Schmidt é percussionista e educadora musical graduada em Licenciatura em Música pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), possui Especialização em Percussão Popular pela EMESP - Tom Jobim, e atualmente cursa o Doutorado em Música, na especialidade Educação Musical, pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Pesquisa as temáticas que envolvem educação musical, percussão, escola básica, currículo e formação docente. Ministra cursos voltados para percussão popular e ritmos da cultura brasileira, e atua como professora de percussão no Projeto Guri com crianças e adolescentes. Em 2022 participou de uma turnê pelo Leste Europeu com o grupo Choronas, promovido pela Embaixada Brasileira, com apresentações nas capitais do Azerbaijão, Geórgia, Bulgária e Sérvia. Em 2023 ganhou troféu de pesquisa científica, na Jornada Científica da Santa Marcelina Cultura, e foi contemplada com uma bolsa de estudos para o festival Ethno Dinamarca, promovido pelo programa Ethno Mobility da Jeunesses Musicales International.

ORCID: 0000-0002-9815-546X

E-mail: beatrizwschmidt@gmail.com

Rafael Menotti Mazini é licenciado em música pela Universidade do Estado de Santa Catarina - Udesc (2022), mestrando em música na linha de pesquisa de Educação Musical pela Udesc (2023) e membro do grupo de pesquisa musicAR: *artisticidade. cultura. educação musical*. Professor de música em constante (trans)formação, que se interessa pelo ensino básico, dedicando-se ao Ensino Infantil e ao Ensino Fundamental dos Anos Iniciais. Atua também como baixista, compositor e arranjador musical.

E-mail: rafamazini@yahoo.com.br

Vânia Beatriz Müller é bacharel em Música pela Universidade Federal de Santa Maria/UFSM. Realizou o Mestrado em Educação Musical na Universidade Federal do Rio Grande do Sul /UFRGS e o Doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas na Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC. É docente no Departamento de Música da Universidade do Estado de Santa Catarina/UEDESC. Atua na formação de educadoras/es musicais a partir da problematização da cultura sistêmica e, nela, a música, a escola, a educação musical. Coordenou a área Música na política pública PIBID/Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (CAPES/Ministério da Educação) de 2011 a 2019. É líder do grupo de pesquisa *musicAR: artisticidade.cultura.educação musical*, que concentra estudos sobre performance musical e produção de subjetividade. Pesquisa a interseccionalidade do gênero com classe e racialização, no âmbito do neoliberalismo, e suas incidências em espaços de educação musical.

ORCID: 0000-0002-1554-3572

E-mail: vania.muller@udesc.br

Katiusca Lamara dos Santos Barbosa é Doutora em Etnomusicologia pela Universidade Federal da Paraíba. Foi professora do curso de licenciatura em música na Universidade Federal de Roraima (2022-2023). Tem mestrado em etnomusicologia (2015). Formação em Educação Musical (2020), e bacharelado (2013) em percussão. Atualmente trabalha com os seguintes temas: Elaboração e gestão de projetos culturais; empreendedorismo e gestão de carreira musical; etnomusicologia; música brasileira; cultura popular; coco de roda; pandeiro e percussão.

E-mail: katiusca.barbosa@ufr.br

ÍNDICE REMISSIVO

A

abordagem etnográfica, 6
aspecto comunitário da música, 99,
100
aspecto vivencial da música, 100,
105, 111

B

Bombo Leguero, 67

C

Cajon, 67
coletivo, 6, 8, 27, 28, 30, 31, 32, 35,
36, 39, 40, 41, 42, 45, 49, 53, 57,
73, 84, 91, 99, 100, 101, 103,
104, 106, 110, 111
Composição Coletiva, 72
comunidade quilombola, 6, 10
comunitário, 7, 8, 96, 97, 99, 100,
101, 104, 105, 109, 111
Confecção de instrumentos, 67
criação, 6, 9, 22, 41, 60, 62, 66, 67,
68, 69, 70, 71, 73, 75, 80, 82, 85,
89, 107
Criação, 71
Currículo, 48

D

diálogos, 37, 66, 70
diferença, 20, 82, 85, 87, 92, 94
diversidade cultural, 29, 63, 64, 102

E

Educação Básica, 5, 6, 43, 44, 47,
59, 60, 64, 65, 66, 78
Educação Infantil, 43, 44, 46, 47,
48, 49, 50, 54, 58, 63, 64, 65, 115
educação musical, 4, 5, 6, 7, 9, 23,
25, 27, 28, 44, 47, 59, 63, 64, 66,
97, 100, 101, 102, 109, 110, 111,
112, 113, 114, 117, 118
Educação Musical, 1, 3, 5, 6, 23,
29, 41, 42, 43, 58, 64, 66, 67, 70,
71, 72, 73, 74, 78, 86, 88, 89, 90,
94, 115, 116, 117, 118, 121
Ensino de Música, 44
Ensino Fundamental, 43, 44, 45,
46, 48, 58, 59, 63, 64, 65, 97,
115, 118
estudo de caso, 6, 65

F

forma, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 16, 17, 20,
22, 23, 24, 34, 35, 36, 39, 40, 47,
48, 49, 51, 53, 59, 60, 62, 63, 66,
78, 79, 80, 81, 82, 85, 86, 87, 89,
91, 99, 102, 108, 109

L

Licenciatura em Música, 6, 66, 67,
68, 69, 70, 71, 74, 76, 77, 113,
114, 117

M

Música

música, 4, 6, 35, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 51, 58, 59, 60, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 84, 94, 97, 102, 106, 113, 114, 115, 116, 117, 118

N

negritude, 90, 91, 116

Nordeste, 8

O

objetos sonoros alternativos, 5, 67, 71

P

Pandeiro, 67, 74

Paraíba, 6, 8, 9, 26

pedagogia, 6, 23, 24, 25, 78, 84, 86, 92, 97, 101

pensamento crítico, 101, 109

percussão, 5, 6, 8, 9, 11, 14, 17, 20, 21, 24, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 47, 53, 54, 55, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 72, 73, 74, 75, 76, 78, 80, 83, 84,

85, 86, 87, 88, 90, 91, 92, 93, 116, 117

Percussão, 1, 3, 41, 44, 65, 66, 67, 70, 71, 73, 84, 115, 116, 117, 121

percussão com objetos do cotidiano, 61

Performance, 19

pesquisa, 122

polirritmia, 33, 79, 80, 82, 83

prática músico-pedagógica, 7, 96, 97, 98, 99, 101, 109

práticas pedagógicas abertas, 6, 8

processos de ensino-aprendizagem, 6, 24, 29, 101, 109

processos de subjetivação, 7, 98, 99, 110

produção de subjetividade, 112, 118

Projeto Guri, 27, 30, 35, 36, 38, 39, 40, 117

R

repetição, 11, 83, 85, 86, 87, 88, 92, 93, 94, 107

ritmado, 85, 88, 92

ritmo, 6, 15, 16, 20, 25, 31, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 55, 73, 78, 79, 80, 81, 82, 84, 85, 87, 88, 91, 92, 93, 103, 104, 105, 107

V

vetores sociais de subjetivação, 98

Editora Livrologia
www.livrologia.com.br

Título	Percussão e Educação Musical: Propostas e Apostas Emancipatórias
Organizadores	Vânia Beatriz Müller Beatriz Woeltje Schmidt José Rodrigo Santos Velho
Assistente Editorial	Elisângela Pinheiro Iuri Mailo Parisotto
Bibliotecária	Karina Ramos
Projeto Gráfico	Ivo Dickmann
Capa	Beatriz Woeltje Schmidt
Diagramação	Ivo Dickmann
Formato	15,5cm x 22,5
Tipologia	Calisto, entre 8 e 10 pontos
Papel	Capa: Supremo 280 g/m ² Miolo: Pólen Soft 80 g/m ²
Número de Páginas	122
Publicação	2023

Queridos leitores e queridas leitoras:

Esperamos que esse livro tenha sido útil para você e seu campo de leitura, interesse, estudo e pesquisa.

Se ficou alguma dúvida ou tem alguma sugestão para nós,
Por favor, compartilhe conosco pelo e-mail:
livrologia@livrologia.com.br

PUBLIQUE CONOSCO VOCÊ TAMBÉM
ENCONTRE UM FRANQUEADO LIVROLOGIA
MAIS PERTO DE VOCÊ
www.livrologia.com.br

Trabalhos de Conclusão de Curso
Dissertações de Mestrado
Teses de Doutorado
Grupos de Estudo e Pesquisa
Coletâneas de Artigos

EDITORA LIVROLOGIA

Avenida Assis Brasil, n° 4550, sala 130, torre B,
Bairro São Sebastião, Porto Alegre-RS
livrologia@livrologia.com.br

As reflexões contidas no presente livro vêm da Educação Básica, pública e privada, de Projetos Sociais em grandes periferias, da cultura popular e da universidade. Isto resulta na riqueza de abordagens advindas de distintos contextos músico culturais, de diferentes temáticas conceituais pesquisadas. Desejamos fortemente que tratar de *Percussão e Educação Musical: propostas e apostas emancipatórias*, contribua com nossas redes públicas de ensino básico e superior, escolar e não escolar, que venha estimular colegas educadoras/es musicais nas mais diversas ambiências músico-pedagógicas brasileiras. Este encontro percussivo é uma iniciativa dos grupos de pesquisa musicAR: *artisticidade.cultura.educação musical* (UDESC), e OREMUS - Observatório de Educação Musical Latino-Amazônica e Caribenha (UFRR).

OREMUS



musicAR

LIVROLOGIA

