



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**INSTITUTO DE CULTURA E ARTE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES**  
**MESTRADO EM ARTES**

**LUÍS ALBERTO DOS SANTOS PAIVA**

**CORAÇÃO DE ESTUDANTE: EDUCAÇÃO MUSICAL NA SALA DE AULA**

**FORTALEZA**  
**2023**

LUÍS ALBERTO DOS SANTOS PAIVA

CORAÇÃO DE ESTUDANTE: EDUCAÇÃO MUSICAL NA SALA DE AULA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em. Área de concentração: Ensino em Artes.

Orientador: Prof. Dr. Marco Túlio Ferreira da Costa.

FORTALEZA

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

- P169c Paiva, Luís Alberto dos Santos.  
Coração de estudante: educação musical na sala de aula / Luís Alberto dos Santos Paiva.  
– 2023.  
77 f.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Instituto de Cultura e Arte,  
Programa de Mestrado Profissional em Artes, Fortaleza, 2023.  
Orientação: Prof. Dr. Marco Túlio Ferreira da Costa.
1. Educação musical. 2. Habitus. 3. Capital cultural. 4. Escola pública. I. Título.

CDD 700

---

LUÍS ALBERTO DOS SANTOS PAIVA

CORAÇÃO DE ESTUDANTE: EDUCAÇÃO MUSICAL NA SALA DE AULA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em. Área de concentração: Ensino em Artes.

Aprovada em: 06/10/2023.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Marco Túlio Ferreira da Costa (Orientador)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Profa. Dra. Catherine Furtado dos Santos  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dr. Luiz Botelho Albuquerque  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dr. Pedro Rogério  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha mãe Lindete Bessa, a minha esposa Katharine Pontes Paiva, a meu filho Pedro Alberto e a minha filha Camila Pontes pelo apoio incansável desde o projeto até a conclusão desta dissertação. Agradeço ao Professor Dr Pedro Rogério pelo incentivo para que eu participasse da seleção deste mestrado e ao meu orientador Dr Marco Túlio pelo apoio incondicional. Agradeço aos amigos músicos que muito me ensinaram sobre como tocar, a meu amigo Vitório Cavalcante e a Renato Campos, a meu parceiro e amigo Paulo Façanha. Agradeço a meu irmão Paulo Paiva, a minha tia avó Áurea Bessa (in memoriam) que custeou meus estudos, a meu pai Raimundo Paiva (in memoriam), a amigo Antônio Carlos Mendes e ao amigo Marden Cristian.

*Cantar é mover o dom do fundo  
de uma paixão, seduzir*  
Djavan

## RESUMO

Este trabalho apresenta as estratégias adotadas nas aulas de arte do ensino médio na Escola de Tempo Integral do Estado do Maranhão no ano de 2022, para introduzir a música de modo inclusivo e abrangente enfrentando as dificuldades como a falta de um currículo específico para o ensino de música e as poucas horas destinadas à disciplina de Artes. Tais ações oportunizaram a todos os alunos e não somente os que possuíam aptidões musicais, desenvolverem a musicalidade por meio do canto coletivo, percussão corporal, introdução à teoria musical e análise das letras. Nessa medida, propiciou-se aos educandos o contato com a diversidade da música popular brasileira, a qual eles não costumam acessar por esta não estar presente na grande mídia, mas que é rica de um significado e de uma estética capaz de sensibilizá-los e atraí-los profundamente, como testemunhamos. Sendo assim, as ações adotadas dialogaram com aquelas utilizadas por educadores musicais como Villa-Lobos, Koellreutter e Murray de Pierre Bourdieu, bem como do conceito de Indústria Cultural, de Adorno e Horkheimer, para apresentarmos uma proposta para a musicalização na aula de artes da escola pública.

**Palavras-chave:** educação musical; *habitus*; capital cultura; escola pública.

## ABSTRACT

This study presents the strategies adopted in high school art classes at the Escola de Tempo Integral do Estado do Maranhão in 2022, to introduce music in an inclusive and comprehensive way, facing difficulties such as the lack of a specific curriculum for teaching music. music and the few hours dedicated to the discipline of Arts. Such actions provided opportunities for all students, and not only those who had musical skills, to develop musicality through collective singing, body percussion, introduction to music theory and analysis of lyrics. To that extent, it provided the students with contact with the diversity of Brazilian popular music, which they do not usually access because it is not present in the mainstream media, but which is rich in meaning and aesthetics capable of sensitizing them and draw them deeply, as we have witnessed. Thus, the actions adopted dialogued with those used by music educators such as Villa-Lobos, Koellreutter and Murray Schafer. In addition, we draw reflections, adopting the Habitus's concept and cultural capital's concept by Pierre Bourdieu, as well as the concept of Cultural Industry, by Adorno and Horkheimer, to present a proposal for musicalization in the art class of public schools.

**Keywords:** music education; *habitus*; cultural capital; public school.

## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO: HISTÓRIA DE VIDA .....	09
2	PRIMEIRAS REFLEXÕES .....	18
3	A EDUCAÇÃO MUSICAL DO BRASIL NO SÉCULO XX ATÉ A CONTEMPORANEIDADE .....	24
4	A MÚSICA NA ESCOLA .....	32
5	O PAPEL DA MÚSICA NA ESCOLA PÚBLICA .....	38
6	DIÁRIO DE BORDO .....	45
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS (ANÁLISE CRÍTICA) .....	55
	REFERÊNCIAS .....	59
	APÊNDICE A – SUMÁRIO COMENTADO .....	61
	APÊNDICE B – GRAVAÇÃO EM VÍDEO DAS AULAS DE ARTES .....	64
	ANEXO A – LETRA DAS MÚSICAS DAS AULAS DE ARTES .....	65

## 1 INTRODUÇÃO: HISTÓRIA DE VIDA

Este ensaio trata-se de um memorial cujo objetivo é descrever como eu, embora músico profissional e artista por ofício e vocação, tornei-me professor da disciplina de artes e ingressei neste mestrado mesmo não sendo habilitado nos cursos específicos desta área como música teatro, dança ou artes plásticas. A verdade é que a vivência com a música na escola, desde os primeiros anos, foi deveras significativa na construção das minhas ações como professor e pesquisador. Nesse sentido, pretendo, mais do que narrar minha história pessoal e acadêmica até então, descrever as catarzes que marcaram minha alma neste trajeto.

Por essa razão, parece-me que na avaliação do memorial o que importa não é tanto os acontecimentos em si, mas o modo como se interpreta o que aconteceu e como a pessoa que narra seleciona, articula, valora, nega, decide, toma iniciativa, reproduz atitudes, rompe, inova. (PASSEGGI, 2021, p. 8).

Logo, irei discorrer, e deixar a pena correr, como dizia José de Alencar, para traçar os passos dados por mim, também como músico, professor e pesquisador até este mestrado profissional em artes, no qual estou inserido neste momento, para que eu possa enxergar, de modo mais claro, o professor e o artista que sou, bem como, o professor e artista que me tornarei. Partindo de uma perspectiva aristotélica, o ser e o vir a ser.

Minha vivência com a música começou logo cedo, fui educado em uma escola onde a música estava presente diariamente e aquilo era para mim a melhor parte dela em que eu podia me encontrar e ser mais feliz. Mais do que no esporte, mais do que nas aulas de matemática e ciências e mais feliz até do que na hora do recreio com as brincadeiras e com os jogos de futebol.

O Colégio Christus, naquela época, tinha dois diretores que eram também seus donos, Professor Roberto e D. Maria Lúcia. Ambos extremamente musicais: ela tocava piano e ele cantava. O piano ficava em um palco num pátio onde éramos recepcionados todos os dias antes da aula. E, ali, formávamos filas de acordo com a turma a qual pertencíamos para iniciarmos o dia cantando. Era, quem sabe, uma atividade que demonstrava a influência, ainda, do projeto do canto orfeônico, idealizado por Heitor Villa-Lobos visando à inclusão musical no ensino básico. Não sei, sinceramente, se eles tinham a consciência de que aquela prática era um modo pensado por Villa-Lobos para a introdução da música nas escolas, antes da 11

disposição das leis que temos agora para este fim, do número de docentes de música que há atualmente e das inúmeras escolas exclusivas de música que temos à disposição, sejam da iniciativa privada, pública ou frutos organizações não governamentais.

Sei que alí, naquelas manhãs, se dava um momento lúdico e mágico para mim que determinou toda a minha vida como músico e como professor. Talvez seja por isso que a teoria das histórias de vida afirma que o professor que somos é produto do professor que tivemos e que no nosso dia a dia reproduzimos, mesmo que inconscientemente, aquilo que vivenciamos em nossa vida escolar.

Havia também neste mesmo colégio, uma aula semanal, ministrada pelo diretor, “a aula do diretor”. Essa aula se dava no auditório e contava com um grande número de alunos de séries distintas. Este auditório dispunha de um palco de teatro, com saídas laterais, piano e equipamento de som. Nesta oportunidade, éramos convidados a subirmos ao palco para recitarmos poesia, cantar, tocar ou atuar. O palco deste auditório foi o meu primeiro palco. Alí toquei, cantei, recitei constantemente e muito mais que os outros alunos. Porém, não imaginava que o meu caminho seria este caminho dos palcos e das ribaltas dali por diante.

Simultaneamente ao colégio Christus há também o fato de ter sido eu criado até a adolescência em uma rua deveras musical, a rua Princesa Isabel. Meus vizinhos de muro, Seu Aroudo e Dona Nevinha, oriundos do Mauriti, eram de uma família de músicos e na casa deles aconteciam muito amiúde rodas de samba e serestas com a participação de diversos músicos, sobretudo violonistas. Esta circunstância foi também imprescindível para a constituição do Habitus da música em mim, pois, ali conheci os primeiros músicos com quem tive contato na vida e muito pude aprender da prática musical. Além da música, havia o convívio que me constituiu enquanto músico. As conversas que eu escutava sobre estudos musicais, sobre instrumentos e sobre a glória e a tragédia na vida de cada um encantavam-me de modo que, enquanto os outros garotos jogavam bola, eu não desgrudava os olhos e os ouvidos daquele primeiro círculo de músicos que conheci e que engendrou, profundamente, em mim a vontade de tocar. Os calos nos dedos, o violão no peito, a cadência do samba, o ouvido atento são “exteriorizações que foram interiorizadas e interiorizações que foram exteriorizadas”.

Pois bem, até então, eu seguia tocando o violão de ouvido, de revistinha, o “faz como eu faço”. Além dos meus vizinhos do Mauriti, havia naquela rua muitos

outros que tocavam instrumentos. Alguns da igreja, outros dos botequins, uns músicos de baile e outros de rodas choro. Eram várias tribos e eu transitava por todas, uma vez que a música me ligava àquelas pessoas independente da classe social a qual pertenciam, da formação que tivessem, da crença, da cor ou da ideologia. Eu queria era tocar.

Outro fator determinante foi o meu convívio familiar. Sou filho de uma assistente social, Lindete Bessa, e de um advogado e jornalista, Raimundo Paiva, que, por sua vez, era um trovador. Da minha mãe obtive o gosto musical e a ideologia. Minha casa era frequentada por membros de comunidades e da teologia da libertação.

Cresci, portanto, em meio a considerações sobre direitos humanos, distribuição de renda e igualdade social. Na sala de estar da casa, tínhamos uma radiola Sharp e uma coleção de discos vasta com obras completas do Chico Buarque, Caetano, Milton Nascimento, Elis Regina, Gal Costa, Maria Betânia entre outros mais. À medida que ela escutava os LPs eu escutava junto e pedia que ela decifrasse as letras comigo. Ela sempre falava que queria ter um terço da cabeça do Chico ou do Caetano. Então, eu ficava intrigado e tentava entender o porquê. Que bom que não demorei a compreender.

Nessa medida, ao me deparar com aquelas letras, entendi que para escrever como eles escreviam, tinha que se ler muito e isso meu pai fazia bem. Meu irmão mais velho afirmava, sem menor constrangimento, que nosso pai era o maior leitor vivo da humanidade. Isso não posso assegurar, no entanto, português ele conhecia de fato. Era chefe de revisão do Jornal O Povo e da Imprensa Oficial do Ceará. Era também trovador e fez-me logo cedo gostar de poesia com rimas e métricas ensinando-me prosódia, fazendo-me contar as sete sílabas das trovas. De pronto, li Castro Alves, Florbela Espanca, Charles Baudelaire, Olavo Bilac, Augusto dos Anjos e tudo que tivesse rima e métrica. Decorei grande parte das poesias do Castro Alves e tentava imitá-lo. Sua obra completa era meu livro de cabeceira e estava sempre ao lado do meu violão.

Para um nordestino, como eu, é inegável a influência da Luiz Gonzaga, sobretudo, nas quadrilhas juninas e suas bandeirinhas que coloriam a infância. As músicas do Rei do Baião vivem dentro de mim até hoje e proporcionaram as minhas primeiras práticas como professor de arte na escola pública por meio do canto destas obras acompanhados pelo meu violão. Mais do que simplesmente ensinar a

cantá-las, eu buscava imprimir naqueles meninos aquelas marcas afetivas musicais nordestinas como uma espécie de tatuagem que os identificassem e que fosse para eles um referencial neste mundo globalizado.

Seguimos, então com esta sensação de que ao tecer, somos tecidos e que mais do que uma linearidade, a narrativa da nossa história de vida e formação deve seguir a lógica da explicação de quem somos, quem nos tornamos e por quais motivos adotamos tais práticas. Neste caminho, aparecem nuances que até então desconhecíamos, ou julgávamos desconhecer, mas que são deveras significativas na constituição da nossa ação pedagógica.

Sendo assim, em se falando de nuances que nos constituem, não posso deixar de falar da capoeira. Esta arte genuinamente brasileira, porém, de raízes africanas, que enriqueceu de modo considerável a constituição da nossa cultura, da nossa dança e da nossa música. Meu processo de musicalização é fruto também das minhas vivências nas rodas de capoeira. Pratiquei capoeira grande parte da minha vida e até hoje sinto um arrepio ao escutar o som de um berimbau e o coro forte entoado numa roda. Para avançar nos exames de cordas relativos à graduação do aluno, era necessário que o mesmo tocasse três instrumentos utilizados na roda.

Embora fossem instrumentos percussivos, imprimiram fortemente a cadência principal da música brasileira em minha musicalidade. 2/4 é o compasso do samba e muito cedo entendi que todos essas outras manifestações rítmicas como o samba canção, o choro e a bossa-nova descendiam desta mesma matiz rítmica e isto ficou engendrado em mim como músico brasileiro que exala uma diversidade musical, mas consciente que essa diversidade parte de um mesmo ponto.

Desse modo, até então, a música era algo realmente importante para mim, no entanto, eu não tinha ideia do que ela representaria na minha vida. Conheci, então, na escola, um baterista profissional muito jovem. Com apenas 13 anos, Vítório Cavalcante já tocava na noite, e foi ele quem me apresentou a profissão, os músicos e proporcionou os meus passos definitivos para esta escolha. Por intermédio dele comecei a escutar Djavan, Chick Corea, Cama de Gato. Logo, entendi o que era preciso para ser visto como um músico competente, reconhecido pelos pares.

Foi o Vítório quem me apresentou os músicos da cidade, todos bem mais velhos do que nós e dispostos a nós ajudar. Comecei a estudar harmonia e violão com Renato Campos, que na época era o Baixista de uma casa de referência para nós na noite de Fortaleza, o 'Chopileque". Nesta casa conheci quase todos os

músicos da cidade e aquele que se tornou meu parceiro e que até hoje tem me acompanhado nessa estrada, Paulo Façanha.

Pois bem, comecei a estudar o violão com Renato Campos, aprendi técnicas, harmonia, escalas e ganhei uma certa maturidade musical. Eu tinha apenas 14 anos e convivia diariamente com aqueles músicos ouvindo samba quebrado, conhecendo levadas de condução do ritmo e mais que tudo: escutando histórias; quem tocava com quem, quanto era o cachê da noite e quanto era o cachê do show, quais as melhores marcas de instrumentos. Naquela época, os instrumentos eram muito caros e eu pude presenciar um fato que muito me impressionou. Um músico trocando o próprio carro por um violão. Tenho absoluta certeza, que foi por conta disso, que inúmeras vezes me sacrifiquei para comprar um instrumento. Essas histórias muitas alegres e muitas tristes, a gente ouvia sempre, pois a música aproximava muito todos nós e, portanto, todos se conheciam.

Continuei estudando, mas, quando ganhei um violão melhor, minha mãe me matriculou no Conservatório Alberto Nepomuceno. Estudei violão clássico com o saudoso professor Zé Mário de Araújo, mas continuei estudando harmonia, violão popular e contrabaixo, também no conservatório, com “Serginho do Baixo”. Este professor, era um músico muito respeitado na noite e tinha muita experiência na prática da profissão. Conhecia bem a teoria, pois era formado em música, e conhecia a prática, uma vez que tinha sido o baixista principal do Chopileque quando lá atuava a melhor banda. Paulo DeJane, na bateria, Didi Nascimento, na guitarra e o Serginho, no baixo. Vi diversas vezes essa formação acompanhar Ana Flora, uma cantora que ao ouvi-la cantar, se fechássemos os olhos, diríamos que era a Elis Regina quem estava cantando. De duas em duas horas, havia um intervalo e a banda descia, porém a cantora ou o cantor permaneciam tocando apenas com o violão.

Neste meio, fui incorporando o *Habitus* musical, pois tudo que via os músicos fazerem, eu copiava: o jeito de falar, de se vestir, de tocar, de ouvir música e de sentir o mundo. Logo comecei a tocar profissionalmente e a ganhar dinheiro pois além de ter aprendido a ser músico da noite com aquelas pessoas, elas eram minhas amigas e me indicavam para os trabalhos. No início, eu cobria aqueles quenão podiam comparecer aos shows e aos poucos fui sendo contratado.

Todavia, o que mais me ajudou foi quando ficamos em segundo lugar no Festival Universitário da Cultura promovido pela UFC, com a música Ávido, parceria

entre mim e Paulo Façanha. Toquei apenas violão, já que queria muito ganhar o prêmio e era ainda muito inexperiente como cantor para tanto. Chamei então um grande Cantor, já muitas vezes premiado em festivais e muito reconhecido na noite, o Serrão. Ele ganhou o prêmio de melhor intérprete e eu com o Paulo Façanha, o segundo lugar com a composição. Paulo Façanha já era consagrado na noite e num gesto de camaradagem abdicou de sua parte na premiação, deixando-a para mim.

A partir dali, comecei a ser chamado semanalmente para shows no Cais Bar e Pontal de Iracema, ambos estabelecimentos pertencentes ao mesmo proprietário, Joaquim Ernesto, músico e compositor. Tive a felicidade de ganhar o primeiro lugar no mesmo festival, em 1993, com a música Calabouço, composta por mim, Macílio Homem e Paulo Façanha. Em 1994, na edição seguinte deste festival, obtive o segundo lugar com a música Todas as Cores, de minha autoria e de Isaack Candido.

Os festivais validaram minha carreira de compositor, à medida que meus parceiros iam gravando nossas músicas eu ia ficando conhecido, as músicas tocavam nas rádios e as portas se abriam. Aos poucos lotei minha agenda e tinha orgulho de ver minha foto, quase todos os dias nas páginas de cultura dos jornais que anunciavam a agenda cultural. Toquei então com aqueles músicos que eram uma espécie de mitos para mim. Chegava a fazer três trabalhos distintos nos dias mais movimentados.

Um ponto marcante nisso tudo, foi a gravação do primeiro disco do Paulo Façanha. Ele gravou várias de nossas músicas e o disco foi produzido por Manasses de Souza, teve a participação do Flávio Venturine tocando uma música minha, cuja melodia eu tinha começado a criar em uma aula de física no ensino médio. Alguma coisa estava acontecendo, porque eu queria tão somente tocar na noite e o ato de compor foi uma ação que precedia a atuação na noite. Comecei a compor por não ter repertório ainda para segurar uma noite toda, por ser muito novo e não ter conseguido me firmar no campo da música da noite, porém não pensava que chegaria a ganhar festivais ou ser gravado por alguém.

Nesse interim, meu parceiro Façanha, abre uma loja de discos em um 'shopping' bastante badalado. Na época estava sendo gravada uma novela da Globo em Fortaleza cuja trilha sonora contava com uma música chamada Praia Nua. Certo dia, ele chega em minha casa com um disco do autor dessa música, um carioca chamado Jorge Vercilo. Nós ficamos muito intrigados, pois éramos fãs do Djavan e o carioca havia gravado o disco com os músicos que tocavam com nosso ícone. As

músicas do Jorge eram também “djavaneadas”, como dizia o Caetano para se referir às influências da música de Djavan. Para encurtar a história, Façanha e Jorge Vercilo tiveram uma longa conversa ao telefone naquela semana e acertaram um show do Jorge, aqui em Fortaleza, no Bar Absoluto. Nesta ocasião conheci Jorge Vercilo, que para nossa surpresa, tocou Parto, música de nossa autoria que nomeia o CD de Paulo Façanha.

Foi dessa maneira que conheci Jorge Vercilo, o artista de expressão nacional, que gravou Quando A Noite Chegar, também composta por mim e Façanha, no seu CD Leve. A música nos proporcionou assinarmos um Contrato de edição com a EMI Music e ficou em segundo lugar na JB FM RJ.

Fui algumas vezes passar temporadas na Europa para tocar e em uma dessas idas a Portugal tive a ideia de voltar ao Brasil para fazer a graduação. Como já tinha mais de 30 anos, optei por um curso intensivo de língua portuguesa na Universidade Vale do Acaraú. Simultaneamente, cursei a extensão e português nas Casas de Cultura da UFC. Queria, pois, ser um conhecedor da língua como meu pai e poder escrever e corrigir textos com propriedade.

Logo que terminei a graduação, ingressei na especialização em Semiótica Aplicada à Literatura e áreas afins, UECE. Em minha monografia A Análise Semiótica da Propaganda do Cachorro-Peixe do Spacefox Por Meio da Teoria Signica Peirciana, investiguei como o objeto “cachorro-peixe” emite signos que revelam as características do carro. Para tanto, foi necessária uma base filosófica da ontologia aristotélica para compreensão da teórica fenomenológica e a aplicação da lógica ou propriamente a semiótica peirciana.

Antes da pós-graduação, ingressei para o magistério por meio de concurso como professor substituto no município de Fortaleza e ao término do contrato já havia passado para professor efetivo no estado do Ceará. Na minha primeira lotação, coube-me uma carga de aulas de arte bastante significativa. No primeiro momento, não pensei em música. Fui tentar fazer algo semelhante às práticas pedagógicas convencionais. Solicitei à direção daquela escola, livros para o estudo das obras de arte produzidas pelos principais artistas plásticos e suas respectivas escolas.

Fui desencorajado e duramente advertido que alunos de escolas públicas não possuíam os esquemas de compreensão para aquele conteúdo. Aquela atitude seria por mim compreendida mais à frente ao me deparar com os Escritos da Educação, do sociólogo Pierre Boudieu, quando tive a oportunidade de participar de algumas

aulas como ouvinte no Mestrado de Educação a convite do Professor Pedro Rogério. Pois bem, voltemos à minha primeira lotação no estado. Como alternativa para as aulas de artes, usei meu violão e um projeto antigo que eu havia idealizado quando li o Mundo de Sofia; “A Formação da Identidade Nordestina no Mundo Globalizado por Meio da Música de Luiz Gonzaga”.

Naquele ano, cantamos uma grande quantidade de músicas do rei do baião, algumas inusitadas como A Triste Partida, A Volta da Asa Branca e Boiadeiro. Pude observar como os alunos aderem com entusiasmo e entrega ao canto de músicas que eles não conheciam, mas que se identificavam de súbito, principalmente no ensino fundamental. Identifiquei-me, portanto, com a disciplina e percebi que podia fazer algo significativo. Apesar do amor pela literatura e pelo estudo da língua, mais uma vez a música e o violão ditavam o caminho a ser percorrido e o ritmo dos passos a serem dados.

Mudei de escola, mas continuei com a disciplina de artes. Assumi, também, oficinas de violão e canto que não faziam parte da minha carga horária, no entanto, eu me propus a prestar aquele serviço aos alunos, pois, ao me virem tocar violão nas aulas, eles pediam que eu os ensinasse, porém, eu entendia que a aula convencional de artes não era propícia para a prática de instrumentos por diversos motivos. O principal deles era o grande número de alunos e a carga horária da disciplina de apenas cinquenta minutos semanais. Também, não dispúnhamos de violões suficientes para isso. Entretanto, tínhamos uns dez violões e poderíamos, sim, iniciar a oficina. Este trabalho, também foi muito gratificante e ajudou muito a formar garotos que seguiram seus caminhos como músicos.

Posteriormente, chegou nessa escola o Projeto de Iniciação à Docência em Música, o PIBID de MÚSICA da UECE. Fui indicado pela direção da escola para ser o supervisor do projeto. Pude desenvolver vários projetos que já vinha idealizando como a ampliação das oficinas de instrumentos. Vieram para escolas vários bolsistas estudantes do curso de música que atuaram como professores nestas oficinas. Conseguimos que a escola, que já contava com dois teclados, 10 violões, instrumentos de percussão, adquirisse outros instrumentos: violinos, flautas, mais violões, cordas para os violões.

Desenvolvemos um projeto Sexta Musical para formação do *Habitus*, formação do gosto e do capital cultural por meio da música. Levávamos à escola grupos musicais, dentre os tais: Marimbanda, Orquestra de flautas do Maestro

Heriberto Porto, bandas de jazz, Música Barroca e medieval. Para tanto, a escola não contava com um auditório ou teatro. Então, de modo organizado, os alunos iam ao pátio, cada um levando a própria cadeira, sentavam-se de modo muito civilizado e assistiam às apresentações com atenção e silêncio. O projeto foi tão bem sucedido, que nas apresentações de jazz, os alunos compreendiam quando se tocava o tema e quando se improvisava. Ao término de cada improviso, o músico era aplaudido com entusiasmo. Este projeto, fez-me acreditar que se todos tiverem acesso à música de qualidade, todos podem apreciar e desenvolver o gosto, incorporar o *Habitus* e desenvolver o capital cultural. Digo isto, sem ilusões nem ufanismo, mas com toda a consciência que esta oportunidade me possibilitou. Infelizmente, o PIBID vem sofrendo cortes como diversas áreas da cultura e do saber.

Sendo assim, restou-me dar continuidade ao meu caminho como músico e professor. Continuei dando minhas aulas e tocando na noite. Mas precisava de algo mais para continuar a viver com entusiasmo. Gravei então o meu primeiro trabalho, o EP *Ávido*, que conta com músicas em parcerias com Paulo Façanha e com João Marinho. O disco foi dirigido por um velho amigo e grande músico, Lu d`Sosa. Estou já cuidando da produção do segundo disco que será arranjado por Junior Meireles e gravado em São Paulo. Não sei se por sorte ou por determinação, consegui ser aprovado na seleção deste mestrado profissional em artes, onde defenderei a ideia daquilo porque sempre lutei durante toda a vida. A música pela beleza e pela poesia.

Escrever para mim é na maioria das vezes conduzido e exigido pelas marcas: dá para dizer que são as marcas que escrevem. Aliás só sai um texto com algum interesse quando é assim. Aí escrever traz notícias das marcas e tem o poder de ampliar minha escuta a suas reverberações: é como um escafandro que possibilita mergulhar no estranhamento com mais coragem e rigor. (ROLNIK, p. 246, 1993).

Nessa medida, encerro este memorial, que busca cumprir o que prometeu no início, revelar as marcas que trago em minha alma frutos de um ideal vocacional que emana do modo como sinto a vida.

## 2 PRIMEIRAS REFLEXÕES

A música brasileira é produto da miscigenação que constitui o nosso povo e a nossa sociedade. Por sua vez, ela engendra signos de matizes africanas, indígenas e europeias. Sociedade esta heterogênea, no entanto, profundamente desigual e injusta. Oriunda de um sistema econômico escravocrata que perpetuou a desigualdade econômica e a injustiça social. O livro *Casa Grande e Senzala*, de Gilberto Freyre, traça uma descrição fiel da constituição dessa sociedade; uma família brasileira vivendo na “Casa Grande” às custas do trabalho do outro, escravizado, subjugado, torturado e trancado em uma senzala.

Nessa medida, podemos imaginar o som dos saraus nas salas das Casas Grandes, como retratam os escritores romancistas José de Alencar ou Joaquim Manoel de Macedo. Árias europeias acompanhados por pianos, duos de violinos e quartetos de cordas, recitais de poesias ou mesmo leituras de folhetins e romances. Já a senzala entoava o canto e o batuque dos atabaques em rodas de escravos que deram origem ao samba, à capoeira, ao maculelê, ao maracatu e a tantas manifestações culturais, herdadas da África ou criadas aqui, por africanos ou afrodescendentes escravizados.

Longe de querermos, aqui, fazermos um tratado sociológico ou explicarmos por meio desse singelo ensaio a gênese da música brasileira, a intenção não é essa. O nosso intuito é fazermos uma reflexão da disciplina Música e Sociedade ministrada pelos Professores Pedro Rogério e Luiz Botelho, que foi, para nós, a porta de entrada no mestrado profissional em artes na área da música e uma espécie de síntese dos estudos que serão propostos neste curso, dos autores que serão abordados e dos possíveis objetos de estudo.

Sendo o objetivo do curso, além da formação de professores pesquisadores, a ampliação da capacitação profissional dos regentes das disciplinas de artes que desenvolvem trabalhos com música na escola pública, é extremamente relevante compreendermos a Escola Brasileira, as desigualdades legitimadas por ela e refletirmos sobre o papel da música na escola como instrumento, antes de tudo, de emancipação capaz de dotar o estudantes dos esquemas de compreensão da cultura transmitida e legitimada pela escola para que não venhamos contribuir para perpetuação dessas desigualdades.

Tais reflexões sobre a música e sobre a sociedade brasileira tornam propícia a leitura de Textos do sociólogo francês Pierre Bourdieu, sua teoria do *Habitus*, para

a compreensão do *habitus* musical, a formação do gosto e mesmo para a fundamentação em algum capítulo sobre História de Vida que, porventura, venha ajudar a compor nossa dissertação. Outro nome constantemente citado e cuja leitura dos textos também se faz indispensável é Theodor Adorno, encantador em sua Teoria Crítica, porém extremamente assustador, segundo os companheiros de mestrado, e sua leitura requer o estudo de textos de Karl Marx e de Freud que atuarão com pré-requisitos para o melhor entendimento da sua obra.

Faço esta narrativa de modo pueril e apaixonado, como um adolescente encantado com um novo mundo, o mundo acadêmico. A mim foi dada esta possibilidade pelo professor Pedro Rogério. Liberdade para escrita neste trabalho especificamente, porém, mantendo a consciência do espaço que me cabe neste campo de estruturas estruturadas, aonde os capitais sociais, culturais vêm dotar todos que aqui estão inseridos de um poder simbólico, que por sua vez, legitima o discurso dos agentes dentro deste campo.

Não posso deixar de destacar o afeto e a generosidade dos professores com todos e, sobretudo, com aqueles que estão ingressando. Este modo de lecionar pode se constituir, também em um *habitus*, que será incorporado por todos. Muito, amiúde, somos incentivados a construirmos o nosso alicerce intelectual por meio das leituras propostas e esta prática torna-se perfeitamente materializada no vídeo dos professores, que ao fundo, mostra as amplas bibliotecas dos dois, mais uma vez demonstrando um *habitus*, um poder simbólico, um capital de modo pragmático.

Partindo, então, da própria nomeação da disciplina: Música e sociedade, é pertinente lembrarmos a pergunta feita pelo Prof. Botelho em um de nossos encontros virtuais nesta disciplina; “Quais os significados que nós podemos construir coletivamente de escola e como a música participa desse processo?” Vivemos em uma época extremamente complicada de pandemia e isolamento social forçando-nos, inesperadamente, a reconstruir nossas práticas pedagógicas para seguirmos com o nosso dever de educadores e formadores de opinião. No entanto, simultaneamente, assistimos ao desmonte das instituições em nosso país. Ataques diários à educação fundamental e superior. Destruição do Sus e dos órgãos de fiscalização ambiental. Desqualificação da ciência, dos saberes e o crescimento da intolerância e da insensibilidade com a dor do outro, com a fome do outro e, sobretudo, com a morte do outro.

É nesse cenário que procuramos traçar um caminho desde a Paideia grega, hoje profundamente atual, com o surgimento do ensino integral na rede pública de educação. Entendendo a aristotelização da idade média com a escolástica de São Tomaz de Aquino e assimilando a didática de Comenius e seus conceitos sobre interdisciplinaridade, respeito ao aluno e as suas considerações. Neste passo, é, também, fundamental o diálogo com a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire para que possamos responder ao questionamento do Professor Botelho com propriedade e compromisso.

Logo, para o desenvolvimento desse nosso projeto de escola que adira à cidadania planetária, que torne possível a inclusão de todos e o desenvolvimento amplo sem amarras, sem distinções, faz-se necessária a reflexão sobre o projeto de escola brasileira idealizado por Anísio Teixeira que promete o sucesso a todos que se dispuserem a cumprir essa longa carreira escolar. O projeto é, portanto, democrático, pois permite, àquele que se dedicar, galgar o êxito. No entanto, não leva em consideração a realidade social e econômica do aluno. Tampouco, busca investigar as razões para o êxito alcançado por alunos de classes privilegiadas e para o fracasso daqueles oriundos de camadas menos favorecidas.

Nessa medida, é fundamental a leitura de Escritos da Educação de Pierre Bourdieu. Por meio dela, podemos entender os índices de abandono escolar dos estudantes da escola pública se traçarmos uma analogia com o sistema educacional francês e brasileiro, atentando não para o que nos distingue, mas para o que pode ser significativo para a construção de nosso projeto que terá a música como instrumento pedagógico.

Sabemos que a escola transmite para o aluno o que ela julga ser o conhecimento mais nobre e significativo. Portanto o conteúdo escolar é formado por uma cultura clássica que exige do educando uma bagagem para a assimilação de tal cultura. Segundo Bourdieu, alunos de camadas sociais privilegiadas trazem consigo um diletantismo herdado do convívio familiar, do nível escolar dos pais e do grau de sofisticação cultural inerente a cada lar. Tal bagagem funciona como pré-requisito para a compreensão e apreensão da cultura escolar. Porém, alunos de classes menos favorecidas, cujos pais possuem precário nível escolar e cultural, partem em profunda desvantagem nesta carreira escolar, apresentam imensa dificuldade em compreender o que é transmitido e atribuem a si a culpa pelo seu fracasso.

A música, então, pela sua ampla capacidade interdisciplinar demonstra-se uma eficaz ferramenta pedagógica e pode ajudar a corrigir essas disparidades culturais, logo, cabe a nós criarmos estratégias para torná-la um instrumento de criticidade e de emancipação. Para tanto, é necessário construir um *habitus* em nosso aluno que o faça compreender uma música significativa e bela e que o dote de esquemas de compreensão e de um autodidatismo que permita sua culturalização continuada. É necessário fazê-lo suplantar a imposição musical da indústria cultural e a homogeneização do gosto. Ao menos, dá-lhe a liberdade de escolha e apresentá-lo outra alternativa musical que não seja a imposta pela mídia capitalista. Sendo assim, é muito fácil percebermos as razões pelas quais fala-se constantemente em Teoria Crítica, em Indústria Cultural e em Dialética do Esclarecimento de Adorno e Horkheimer nos nossos debates.

Seguindo esta proposta de dialogar com esses autores, aceitei de súbito o convite, surgido por meio do meu ingresso nesta disciplina, para participar de um grupo de estudos compostos por alunos do mestrado e doutorado em educação na área musical para o estudo de tais autores e a produção de textos e artigos científicos nesta área.

Também fui incumbido, pelo meu orientador, Professor Marco Túlio, de escrever um texto, que poderá tornar-se um capítulo da minha dissertação. O texto deverá falar de quem sou e de como cheguei até aqui. Será, portanto, um capítulo sobre História de Vida. Por coincidência ou sorte, o tema, também, foi abordado diversas vezes nos encontros de Música e Sociedade e tivemos a oportunidade de contar com a valiosa contribuição da Professora Maria Gorette Herculano Silva, que, por sua vez, foi orientando do Professor Botelho no doutorado cujo tema da tese foi: Ao tecer somos tecidos. Significando a Docência na Constituição do *Habitus* em Estudantes de Música Licenciatura. A professora nos apresentou seu trabalho, o qual narrou com entusiasmo e maestria. Nos contou como dialogou com diversos autores, dentre eles: Boudieu, Paulo Freire. Também pontuou diversos estudantes que fomentaram seu trabalho com suas histórias de vida e nos alertou sobre diversos aspectos relativos ao comitê de ética e à questão dos cuidados a serem tomados, caso optemos pela submissão das nossas dissertações a este comitê. Após a sugestão do Professor Marco Túlio para que eu escrevesse sobre mim, procurei a Professora Gorette e solicitei-lhe sugestões de leituras que pudessem me ajudar nesta tarefa. Aprender a pensar a música como fruto da nossa sociedade e

reconhecer as características que a fazem ora instrumento de controle e submissão, ora arma de emancipação, ora objeto de deleite e transcendência, ora motivo de alienação e desumanização, requer a tessitura de uma relação de textos filosóficos, sociológicos, literários e a composição de uma hermenêutica que resultará em uma epistemologia inerente ao nosso campo da música e da educação.

Desse modo, o conto O Homem Célebre, de Machado de Assis, apontado pelo Professor Botelho como uma das leituras fundamentais da disciplina, dialoga com Casa Grande e Senzala, de Gilberto Freyre. Aquele, do gênero conto, narrativa de ficção. Este, texto científico, manual de sociologia. Todavia a distinção genérica não impede que ambos componham as nossas fundamentações. Em o Homem Célebre, somos apresentados a Pestana, um músico brasileiro compositor de polcas que se frustra constantemente ao tentar compor peças eruditas como as de Mozart ou Beethoven. Por meio de uma ficção, percebemos a influência dominante europeia a nos escravizar e impor seu modelo cultural como modelo ideal. Em Casa Grande e Senzala, podemos compreender como esse modelo patriarcal escravocrata de cultura e religiosidade europeia engendra a cultura brasileira junto com as raízes africanas seus ritmos, seus sabores e sua fé.

Sendo assim, penso, que é esta a compreensão que buscamos para a construção desse projeto idealizado por estes professores fabulosos Pedro e Botelho. Uma educação planetária, baseada no afeto, na compreensão e na inclusão. Estamos de fato pisando em terra firme para esta aventura intelectual e teremos muitos frutos a colher e belas sementes a serem plantadas a partir desses frutos, pois o projeto não se encerra com a defesa da dissertação. Seguiremos levando este propósito ao doutorado ou retornando a nossa sala de aula. Onde nos propusermos ir, iremos com propriedade intelectual e profundamente humanizados. O afeto dedicado a todos nós nos dá a certeza disso. Faz de nós sujeitos mais tolerantes e afetuosos. A bagagem intelectual adquirida fortalece a nossa compreensão e a nossa consciência da necessidade de, também, dedicarmos a todos que cruzarem o nosso caminho a mesma generosidade, o mesmo respeito, o mesmo afeto e, sobretudo, a mesma seriedade na prática docente. Compreendi que terei esse dever, de incentivar as pessoas como fui incentivado, de acolher como fui acolhido e de prestigiar como fui prestigiado. Música e sociedade emana a possibilidade infinita de idealizarmos construções de práticas de debate, logo, tem o poder de nos capacitar desmesuradamente para infinitas possibilidades de

pesquisas e amplos campos do saber. Espero continuar nessa vivência acadêmica, intelectual e musical.

### **3 A EDUCAÇÃO MUSICAL DO BRASIL NO SÉCULO XX ATÉ A CONTEMPORANEIDADE**

A partir da minha história de vida, pode-se conhecer o músico que sou e o educador que venho me tornando ao longo desses anos. Sigamos, então, com a produção desse construto que irá propor um caminho para educação musical, que não se trata de uma verdade única, mas de uma possibilidade.

A priori, para sustentarmos a coerência e o propósito das nossas ações nas aulas de arte do ensino médio da escola pública, faz-se necessário que compreendamos o caminho que a educação musical percorreu no Brasil até então. Desse modo, poderemos perceber o quanto ela avançou ou deixou de avançar no país, quais são os desafios a serem superados e qual o papel que cabe à música diante do currículo e da legislação educacional da escola básica.

A educação musical iniciou no Brasil com a vinda dos jesuítas em 1949, no entanto, nos debruçaremos aqui, mais precisamente sobre o Século XX, uma vez que, neste momento, o movimento Escolanovista, movimento de renovação do ensino, baseado na centralidade do aluno e surgido na Europa no século XIX, influencia músicos e pedagogos como Edgar Willems (1890-1978), na Bélgica, que criou um método natural que possibilitava a qualquer criança, possuindo ou não aptidão, desenvolver a musicalidade e Jacques Dalcroze (1865-1950) na Austria, idealizador do sistema de educação musical denominado “Rythmique”, que objetivava, por meio do ritmo, promover uma ligação entre o cérebro e o corpo. Ademais, o movimento Escolanovista e promove mudanças inovadoras no ensino de música na Europa, tomando-o como “alternativa para escolarização de crianças oriundas de classes sociais desfavorecidas” (LOUREIRO, 2003, p. 51).

No Brasil, tais mudanças ganham ímpeto por intermédio das ações de Anízio Teixeira, importante educador brasileiro do século XX e defensor da escola pública, e de Fernando de Azevedo, educador e sociólogo importantíssimo para a formação da universidade brasileira, que contribuem de forma significativa para o desenvolvimento do movimento Escola Nova, visando à formação do povo brasileiro para a industrialização do país. A Nova Escola defendia a relevância da arte na educação no intuito de desenvolver a sensibilidade, a percepção a imaginação e a inteligência da criança e sugeria, portanto, a expressão livre do pensamento. Nessa medida, o projeto de modernização da sociedade brasileira avança, provocando

profundas modificações políticas, econômicas e sociais que, por sua vez, têm a escola como um dos pilares fundamentais e atinge seu ápice com a revolução de 30.

Nesse contexto, João Gomes Junior, educador musical e precursor do método Manassolfa, um sistema de solfejos guiado pela posição das mãos, influenciado por Dalcroze, sugere uma metodologia inovadora para as escolas públicas de São Paulo, que utiliza o canto coletivo como ferramenta principal e em 1915, junto com Carlos A. Gomes Cardim, publica o livro “O Ensino da Música pelo Methodo Analytico”. O trabalho de Gomes Junior, apesar de realizado no Estado de São Paulo, chama a atenção do governo federal que reconhece o canto coletivo como instrumento capaz de formar cidadãos inspirados em valores cívicos e nacionalistas.

Outrossim, o Modernismo, movimento artístico cultural inspirado nos movimentos de vanguarda europeus do início do século XX, lançado no Brasil na Semana de Arte Moderna, no Teatro Municipal de São Paulo em 1922, expõe de modo veemente, a influência do conservadorismo europeu sobre as artes brasileiras. Debates calorosos suscitados pela arista plástica Anita Malfatti e pelos escritores Mário de Andrade e Oswald de Andrade movimentam o evento que transforma de modo significativo as manifestações artísticas no Brasil. A busca por uma identidade nacional deveria ser premissa para o fazer artístico em todas as suas expressões.

Nessas circunstâncias, eis que surge um dos nomes principais para a música e para a educação musical brasileira, o maestro Heitor Villa-Lobos, que já era um compositor respeitado, no entanto, sua obra e suas ações encaixam-se plenamente nos ideais modernistas defendidos naquela semana. Apesar da formação erudita, a música de Villa Lobos é fortemente ligada ao folclore nacional, seu pai era músico amador e sua casa era frequentada por diversos artistas e isso possibilitou seu contato, desde muito cedo, com a farta diversidade musical brasileira.

Desse modo, em consonância com o pensamento de Gomes Junior, Villa Lobos propõe um método de ensino da música por meio da teoria musical e do canto coletivo. Além dos aspectos musicais, a prática defendida pelo maestro visa à civilidade e à formação nacionalista dos educandos. Logo, a partir do prestígio alcançado com as apresentações no interior de São Paulo, Villa-Lobos assume o cargo de Diretor do Ensino Artístico da Prefeitura do Distrito Federal a convite de Anízio Teixeira. Posteriormente, obtém apoio do governo federal, em 1932, durante o Estado Novo, quando Getúlio Vargas ocupa o poder.

Nesse ínterim, assume a diretoria do SEMA, Superintendência de Educação Musical, e a educação musical atinge proporções jamais imaginadas no Brasil. Em 1937, chegou a reunir um coral de 30 mil crianças para a comemoração do 7 de setembro.

Através de grandes concentrações, dos desfiles escolares, da congregação de massas de alunos, exaltava-se o sentido da coletividade, do patriotismo e da disciplina. O Canto Orfeônico era apresentado nas exortações cívicas, transformando-se em manifestações públicas de apoio e exaltação à figura do presidente. As apresentações, verdadeiros espetáculos corais, marcavam todos os feriados nacionais. (LOUREIRO, 2001, p. 57).

Paulatinamente, no afã de educar o maior número de crianças nos grandes centros urbanos, o governo implanta o canto orfeônico obrigatório no ensino primário e ginásial. Para tanto, era preciso professores especializados que pudessem exercer a disciplina nas escolas públicas. Portanto, criaram-se os cursos de Pedagogia da Música e de Canto Orfeônico, com o intuito de apresentar uma metodologia de ensino.

A SEMA oportunizou cursos dinâmicos na maioria das capitais, dados no período de um mês, durante as férias, para capacitar professores para ministrar a disciplina. Elaborou, ainda, um detalhado projeto de canto coletivo compondo-se de um guia prático a ser trabalhado nas escolas básicas contendo além de canções do nosso folclore, hinos escolares e patrióticos obrigatórios.

De certa forma, podemos entender que o desenvolvimento do Canto Orfeônico no Brasil serviu aos interesses estatais idealizados pelo então presidente Getúlio Vargas, exaltando e valorizando as questões nacionais, os fundamentos disciplinares e os ideais estabelecidos naquele período. (PEDROSA, 2015, p. 34).

Percebe-se claramente que as intenções de Villa-Lobos de educar as massas de modo cívico-musical com forte apelo aos ideais nacionalistas atendem às pretensões de Getúlio Vargas, porém, não podemos esquecer as ideias advindas do modernismo, que nortearam o pensamento do maestro e a sua música e da Semana de Arte Moderna, que teve a figura de Villa-Lobos como uma das personagens principais referentes à linguagem musical. Apesar das críticas ao programa de canto orfeônico devido à dificuldade para a formação de professores capacitados que atendessem as dimensões continentais do Brasil e do proveito usufruído pelo Estado Novo dessa metodologia, a partir do que será apresentado neste capítulo, poderemos naturalmente concluir que este tenha sido o único período no qual o

ensino de música, teoria e prática, esteve de fato presente dentro da escola básica no Brasil.

Desse modo, o canto nas escolas e a educação musical perdem sua força e diminuem drasticamente, uma vez que Villa-Lobos deixa a diretoria da SEMA em 1944 e o Estado Novo chega ao fim em 1945. Ademais, do processo de democratização do país surgia a necessidade de se desfazer de tudo que pudesse ser associado ao regime ditatorial da “Era Vargas”.

A metodologia de Villa-Lobos objetivava educar as massas musicalmente e possibilitava que todos tivessem oportunidade de estudar música, não somente alunos de classes sociais privilegiadas e alunos talentosos que possuísem aptidão musical. O projeto visava à formação cívica-nacionalista, à musicalização e, sobretudo, à formação de plateia e à divulgação da música produzida no país. Apesar de ser abrangente e inclusivo, possuía característica conservatorial europeia, demonstrava-se conservador e disciplinador.

Logo, surgem propostas de educação musical relevantes nesse novo contexto político social. Uma delas valorizava a improvisação, a composição coletiva e o estudo de modelos experimentais de educação musical e seu idealizador foi Hans Joaquim Koellreuteur. “Surgem no Brasil algumas iniciativas que merecem destaque no contexto da Educação Musical. Em 1950, iniciam-se, em Teresópolis, cursos de curta duração, dirigidos pelo renomado educador musical Hans Joaquim Koellreutteur e por Theodor Heuberger” (PEDROSA, 2015, p. 34). Denominado “Curso de Férias”, o acontecimento possibilitou o nascimento de uma nova metodologia de educação musical que impactou a formação de educadores musicais.

À medida que a Era Vargas chega ao seu fim, o movimento modernista também vai perdendo força e nasce, então, um novo movimento estético que transformaria o modo de se pensar, de se fazer arte e, por conseguinte, a prática do ensino musical. O movimento denominado “Criatividade” não visava à técnica, tampouco a teoria, permitia que se fizesse música livremente a partir da criatividade. Surgiam, desse modo, alguns sinais de práticas de iniciação musical, cujas bases estavam nas tendências da pró-criatividade desenvolvidas por Antônio Sá Pereira e Liddy Chiaffarelli Mignone e no novo perfil de ensino que despontava para a educação musical (LOUREIRO, 2001, p. 63).

Sendo assim, tal método agradou professores formados pelo método orfeônico, uma vez que esses profissionais foram capacitados em um curso de

apenas um mês, apresentavam diversas limitações e sofriam cobranças excessivas por parte da SEMA, viam-se agora mais livres, já que a nova metodologia priorizava a liberdade e a criatividade. No entanto, as instituições de ensino públicas, privadas ou especializadas mantinham posições distintas e cada uma defendia seu *modus operandi*, ou seja, canto orfeônico para o primário e o ginásio e para os conservatórios de ensino padrão europeus tradicionais.

Mesmo diante de tais objeções, surge no Rio de Janeiro, em 1948, a Escolinha de Arte do Brasil. Um grupo de professores artistas e cientistas, liderados por Augusto Rodrigues, cria um movimento que une a educação e a arte, desprivilegiando o rigor técnico em prol da criatividade humana. Paulatinamente, o movimento avança e em 1958 já se contavam 20 escolinhas de arte no país.

Em 1961 foi promulgada a Lei 4.024/61, que instituiu a educação musical no currículo escolar, iniciando um período também importantíssimo e único para a educação musical, que tinha então seu espaço garantido dentro da sala de aula. Porém, o curto período democrático iniciado com o fim da “Era Vargas” é rompido com o golpe militar de 1964. O regime autoritário retorna e promove mudanças na escola a fim de suprimir a transmissão de ideologias que discordassem do sistema. Logo, a LDB 5.692/71 é promulgada e retira a educação musical do currículo para dar lugar à educação artística. Nesse sentido, a música deixa de ser uma disciplina para junto às artes plásticas e ao teatro compor a disciplina de educação artística.

Na prática, o que ocorreu foi uma interpretação equivocada dos termos integração e polivalência, que terminou por diluir os conteúdos específicos de cada área ou por excluí-los da escola. Isso ocorre especialmente com a música, sendo comum as pessoas recordarem com saudades do tempo em que o Canto Orfeônico estava presente nas escolas. (LOUREIRO, 2001, p. 67).

Nessa medida, mais uma vez esbarrou-se na carência de professores aptos às exigências da disciplina de caráter polivalente. Para tanto, em 1973 criaram-se os cursos de licenciatura, curta duração, em educação artística e de licenciatura, longa duração.

Em 1973, são aprovados o Parecer CFE nº 1284/73 e a Resolução CFE nº 23/73, termos normativos acerca do curso de licenciatura em Educação Artística, que estabelecem: a) a licenciatura de 1º grau – que capacita para o exercício profissional nesse nível de ensino, também chamada de licenciatura curta em função de sua duração-, que proporciona uma habitação geral em Educação Artística; b) a licenciatura plena, que combina essa habitação geral a habilitações específicas relacionadas com as grandes divisões da Arte” – Artes

Plásticas Artes Cênicas, Música e Desenho (nos termos do Parecer CFE nº 1284/73- Brasil, 1982, pp.33-41). (MAURA PENNA, 2018 p. 122).

Nesse sentido, o ensino de música perde praticamente sua função musical e volta-se para o lado recreativo e lúdico, em virtude da polivalência e da dificuldade de o professor trabalhar as três áreas com equidade e competência, haja vista que o período do curso de licenciatura curta não proporcionava uma formação adequada e os cursos de licenciatura plena não formavam profissionais preparados para lecionar as três linguagens da educação artística.

Sendo assim, as escolas especializadas, conservatórios, tornaram-se a alternativa para o ensino de música tradicional, pois possuíam autonomia curricular e metodológica, atendiam a um público seletivo que já possuía intimidade com a linguagem musical e seus códigos, ou seja, alunos tidos como ideais por possuírem o “dom” musical. Porém, essa modalidade de ensino distancia-se da escola regular já que exclui a grande maioria dos estudantes.

Paralelamente, o padrão tradicional de ensino de música, de caráter técnico-profissionalizante, mantém-se sem maiores alterações em grande parte das escolas de música especializadas – bacharelados e conservatórios -, continuando a ser visto como o modelo de um ensino “sério” de música. No entanto, seus conteúdos e metodologias não são adequados para as escolas regulares, onde a música tem objetivos distintos da formação de instrumentistas. (MAURA PENA, 2018, p. 124).

O regime autoritário chega ao fim e em 1989 temos eleições diretas e a promulgação da constituição de país. O debate sobre educação retorna com força nesse processo de redemocratização e, depois de um longo período de tramitação, em 1996, foi homologada a LDB 9.394/96. Tal lei determinava no artigo 26, parágrafo 2º, que o ensino da arte permaneceria como componente obrigatório no currículo escolar dos diversos níveis da educação básica, a fim de possibilitar o desenvolvimento cultural dos alunos. Porém, a variedade de interpretações para o termo “ensino de artes” continua a suscitar diversas possibilidades para a disciplina e, conseqüentemente, para a educação musical.

Nessa medida, os Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN, 1997, 1998, 1990, criados pelo Ministério da Educação, constituem-se de orientações oficiais para a praxe pedagógica do ensino fundamental e médio. Quanto ao ensino fundamental, os PCN compõem-se de dois volumes, sendo um para os ciclos 1º e 2º, 1º a 4º séries e outro para os ciclos 3º e 4º, 5º a 8º séries. Tais volumes publicados em 1997 e

1998 apresentam diretrizes curriculares para todas as áreas do conhecimento, inclusive a arte. Porém, os dois documentos não especificam qual linguagem deve ser abordada e, tampouco, como deve ser esta abordagem.

No ensino médio, a disciplina de Arte integra a área Linguagens e Códigos. Neste nível, os PCNs, segundo Maura Penna (2018, p. 128), são mais sucintos e genéricos do que os documentos para o ensino fundamental; o texto sobre Arte (como os documentos de qualquer outra disciplina) não é muito extenso e não inclui proposta específica para cada linguagem artística.

Observa-se, portanto, que o surgimento dos PCNs não resolve o problema do ensino de música na escola básica, uma vez que os impasses permanecem e questões relativas a currículo, à polivalência e, mesmo, aos objetivos da educação musical continuam a afligir os educadores musicais. Desse modo, em 1991, a Associação Brasileira de Música foi criada a fim de desenvolver pesquisas sobre a docência de música, trazendo à tona o debate sobre a LDB 9.394/96.

Nesse contexto de críticas ao texto da lei anterior, a Lei de 1996, cuja elaboração durou cerca de oito anos, garantiu a permanência do ensino das artes, porém, não se obteve tanta clareza quanto a legitimação do ensino de música nas escolas públicas. Muitos pesquisadores e educadores musicais engajados nos debates sobre o assunto presenciaram a aprovação de um texto que contemplava poucas informações, no sentido de configuração da Educação Musical escolar (PEDROSA, 2015, p. 39).

No entanto, a década de 2000 é marcada pelo avanço das áreas econômicas, sociais e científicas no Brasil. Tais circunstâncias aliadas ao esforço promovido para a construção da pesquisa e do debate acerca da educação musical resultaram na homologação da lei nº 11.769/08, que alterou a LDB de 1996 e trouxe o ensino de música obrigatório novamente.

Entretanto, a ausência de diretrizes que norteassem o professor de música dentro da escola permanecia deixando uma lacuna para a educação musical no contexto escolar apesar do avanço. Todavia, em 2 de maio de 2016, a Lei nº13.278 inclui as artes visuais, a dança e o teatro nos diversos níveis da educação básica e a música volta a ser, novamente, uma linguagem da disciplina de Artes.

A dinâmica escolar, com um número elevado de alunos por turmas, sem infraestrutura adequada para a aula de música em suas especificidades, a precariedade dos instrumentos musicais, ou a total ausência deles são umas das dificuldades principais que enfrentam os profissionais da área, além da falta de um currículo para a disciplina. Observa-se, nesse sentido, que quando ocorre o ensino

da música de modo mais eficaz, deve-se ao esforço pessoal do professor ou do núcleo gestor de uma ou outra instituição.

Desse modo, nos capítulos seguintes desta dissertação, apresentaremos nossa proposta de ensino de música na escola pública que foi desenvolvida ao longo dos anos que exercemos a função de professor de arte e que tivemos a oportunidade de enfrentarmos todas essas adversidades e, não obstante, desenvolvemos uma metodologia, que, por sua vez, trata-se de um caminho, não de uma verdade, mas que propõe o ensino de música na escola pública por meio do canto coletivo, da percussão corporal e a teoria musical.

#### 4 A MÚSICA NA ESCOLA

Uma vez que já conhecemos o caminho da educação escolar no Brasil no século XX, cabe agora nos debruçarmos sobre a teoria e ação dos principais educadores musicais que atuaram em nosso país buscando levar a educação musical à escola de modo inclusivo e abrangente.

A ausência de uma definição concreta para o termo Educação Musical gera inúmeras questões que, por sua vez, podem ser temas de pesquisas e estudos acadêmicos. A falta de um currículo específico para escola básica, que determine o que deve ser abordado na sala de aula e de como deve ser feita essa abordagem, aliada ao caráter polivalente da disciplina de Artes, na qual a música está inserida, permeiam os debates acerca do assunto. Ademais, sobram denominações e conceitos para o ensino de música como: educação musical, pedagogia da música, musicalização; inclusive, a própria definição de música provoca indagações e reflexões. Desse modo, Maura Penna diz que: “[...] música é uma atividade essencialmente humana, através da qual o homem constrói significações na sua relação com o mundo” (PENNA, 2018, p.18). Logo, se música é uma atividade humana, ela está inserida em um contexto referente à época e à cultura do homem que a produz e, portanto, possui características próprias inerentes a sua origem. Por isso é tão comum ouvirmos de uma pessoa que se identifica com determinado tipo de música dizer: “Isso é que é música”.

Para a civilização europeia e durante vários séculos, a música estruturava-se exclusivamente a partir das notas e dentro de um princípio de tonalidade: colocando de um modo simples, a música tonal utiliza sete notas ( dó, ré, mi, fá, sol, lá, si ) que cumprem funções distintas e hierarquizadas ( como tônica, dominante, etc.) dentro de um determinado tom (por exemplo, dó maior); a partir daí são estabelecidos princípios para a organização das notas sem sucessão (na melodia) ou em simultaneidade (harmonia). (MAURA PENNA, 2018, p. 20).

Todavia, outras culturas podem apresentar outras organizações sonoras que não se limitem a esses padrões, como a escola de Vienna a partir da música dodecafônica, sistema de composição atonal que utiliza os doze graus da escala cromática sem relação entre si, de Arnold Schoenberg alavancada pelas vanguardas futuristas de Marinette.

Nessa medida, educadores musicais Hans Joaquim Koellreutteur e Murray Schafer demonstraram novas metodologias para o ensino de música na escola. Aquele, por meio do improvisado e da composição coletiva e este por intermédio da

educação sonora que objetivasse a compreensão da música contemporânea. Ambos, profundamente influenciados pelas inovações advindas com a música de vanguarda. então, é conveniente que conheçamos bem os passos dados por esses educadores e o legado deixado por eles para que possamos traçar estratégias pragmáticas para o ensino de música na escola básica. Lembremo-nos de Villa-Lobos, do canto orfeônico e de como ele era constituído: Teoria musical, canções do folclore brasileiro e de apelos nacionais e a prática do canto. A partir da ação desses educadores poderemos entender de modo mais claro as respostas para as perguntas que surgem para todos os que fazem a educação musical no Brasil e que emanam da falta de diretrizes que fundamentem nossas ações dentro da sala de aula.

Na leitura de Murray Schafer, é perceptível essa preocupação com ampliação do pensamento sobre o que é a Educação Musical. Além disso, sua afirmação abre a possibilidade de pensarmos em quanto a transmissão na Educação também é fruto da emergência da singularidade que se coloca em evidência durante a prática educativa (PEDROSA, 2015, p. 37).

O que é música?

O que é arte?

Quais os conteúdos que devem ser transmitidos pela educação musical no ensino básico?

Essas questões permanecem a afligir educadores musicais em nosso país que, a partir de suas perspectivas, tentam respondê-las. Conforme Penna (2018, p. 27) aponta “explicar musicalização apenas em termos de música (ou correlatos) é permanecer no nível da abstração, em que a música é um pressuposto dado, inquestionável e sagrado que se autodetermina”. Sendo, portanto, a música uma linguagem humana derivada do som e culturalmente constituída, defini-la revelaria uma visão de mundo. Ora, sendo, pois, a música uma linguagem culturalmente conhecida, a sua interpretação, compreensão e assimilação dependem da capacidade do indivíduo de decodificá-la.

Portanto, a educação musical, deve, antes de tudo, capacitar o educando para ouvir música de modo crítico sabendo avaliá-la, atribuindo-lhe juízo de valor com propriedade. “Musicalizar é desenvolver os instrumentos de percepção necessários para que o indivíduo possa ser sensível à música, apreendê-la recebendo o material sonoro musical como significativo.” (MAURA PENNA, 2018, p. 31).

Nessa perspectiva, a musicalização seria uma etapa que antecede o ensino de música habitual, uma vez que estaria voltada para o desenvolvimento da percepção musical. Diante da falta de infraestrutura para o ensino de música nas escolas públicas, das míseras horas destinadas à disciplina de arte e de seu caráter polivalente, do grande número de alunos por turma e da ausência de instrumentos musicais para todos os estudantes, cabe ao educador musical aplicar uma metodologia de ensino que permita que a música seja inserida no currículo escolar e que privilegie o fazer musical.

O/A professor/a, com sua formação, deve ser o protagonista na construção de novas concepções críticas e inovadoras sobre música, que desloquem o pensamento da aplicação de metodologias para uma atuação que possibilite a circulação do fazer musical, colocando, em primeiro lugar, a música e suas infinitas possibilidades, para uma população de baixa renda, sem acesso aos bens culturais da humanidade. De certa forma, não seria este o objetivo da introdução das artes e da música nas escolas públicas? (PEDROSA, 2015, p. 41).

Neste sentido, que Hans Joaquim Koellreutteur, Murray Schafer e o próprio Villa-Lobos tornam-se para nós paradigmas na educação musical escolar, pois conseguiram, a partir de metodologias e filosofias distintas, oportunizar o ensino de música inclusivo e prioritariamente musical na escola pública brasileira. Os mesmos enfrentaram, com entusiasmo e inteligência, os obstáculos corriqueiramente enfrentados por qualquer professor que se disponha a ensinar música na escola pública.

Para tanto, utilizaram táticas semelhantes ao que Maura Penna denomina de musicalização. Embora Hoellreutter e Schafer utilizassem abordagens inovadoras e experimentais, enquanto Villa-Lobos aplicava um método basicamente tradicional que utilizava o canto coletivo e inclusive a teoria musical, eles utilizavam táticas inclusivas, que permitiam a participação de todos os alunos, diferentemente do que ocorre nos conservatórios, que preferem alunos virtuosos.

Em síntese, os conservatórios mantiveram seu perfil privilegiando o acesso e a formação daqueles que, socialmente, possuem familiaridade com o universo artístico-musical. Isso fica claro nos critérios de admissão de alunos, uma vez que tanto para acesso aos cursos de formação musical quanto para os cursos de graduação, exige-se, por ocasião do exame vestibular, uma prova específica de conhecimento da área. (LOUREIRO, 2001, p. 71).

Sendo assim, torna-se fácil perceber o distanciamento que há entre a escola básica e as escolas especializadas. Nesta, estão os estudantes que escolheram

estar lá. Naquela, estão todos os estudantes, independente de seus dons e talentos. Seria difícil um garoto que não gosta de jogar futebol ou que não possui habilidade para isso, procurar um campo ou uma escolinha de futebol. Porém, garotos cujos pais os estimularam a jogar futebol, despertando o interesse desde a tenra idade, incentivando-os a praticarem esse esporte, sintam-se, talvez, à vontade em um campo e até queiram muito treinar e desenvolver suas aptidões. O mesmo ocorre com música.

Estudantes cujos pais tocam algum instrumento, têm o hábito de escutar música ou conhecem e são fãs de grandes músicos, podem se sentir estimulados a aprenderem a tocar, cantar ou mesmo estreitar sua relação com o fazer musical tornando-se um ouvinte criterioso. Logo, a escola antes de ensinar a técnica, deve fazer o estudante apropriar-se do código, compreender o objeto de estudo e despertar o interesse do educando para a prática.

Sabemos que nem toda criança gosta das aulas de música. Pensamos que reações adversas podem ser atribuídas a algum tipo de discriminação sofrida ou situações enfrentadas em um dado momento de sua escolarização. Ou disseram a ela que não possui "talento", ou pela prática imposta pelos professores que priorizaram a teoria musical, entendida aqui como o domínio da leitura e escrita da notação musical, antes mesmo da sua introdução no mundo sonoro. (LOUREIRO, 2004, p. 69).

Logo, a partir de jogos musicais, de audição mediada, do canto coletivo, da batida de palmas pode-se introduzir a música na sala de aula de modo mais humano e envolver o aluno no universo da música para que, então, possamos inserir paulatinamente a teoria musical. Aqui, não pretendemos combater essa prática, tampouco desqualificá-la, apenas alertamos para que o estudo da teoria e da notação musical não afaste os estudantes que ainda não possuem uma mínima intimidade com a música.

Portanto, não defendemos que a escola limite os conteúdos referentes ao ensino da música, mas que adote uma abordagem diferente da utilizada pelas escolas especializadas, como é o caso do conservatório. Segundo Maura Penna (2018, p. 53), este modelo privilegia a escrita como fonte de conhecimento musical, de modo que uma das suas características marcantes é tomar a partitura como música.

Sendo assim, devemos atentar que a música é, sobretudo, derivada do som e não da imagem como afirma Maura Penna em 2018 (p. 51) "Por si mesma, a

partitura não é, portanto, música; é apenas uma representação simbólica.” Nessa medida, o educador musical canadense, Murray Schafer, também, nos diz que “Música é algo que soa. Se não há som, não há música” (SCHAFER, 1991, p. 307).

Manifesta-se, portanto, a necessidade de desconstrução do pensamento de quem não ler partitura não conhece música, uma vez que essa ideia corrobora para o abandono do estudo da música. Então, é preciso que novas metodologias sejam adotadas para a inserção da educação musical nas escolas e elas devem ser capazes de abordar a música de modo lúdico e divertido, atraindo a atenção do educando e despertando, nele, a vontade de tocar, de ouvir e de conhecer música. Entretanto, os aspectos musicais devem ser o objetivo desse modelo de educação para que a escola não se torne algo menor em se tratando do ensino de música e aborde aspectos periféricos do fazer musical.

Daí esperarmos que a “música na escola” tão reivindicada não se confunda com um fazer musical pedagogicamente descompromissado, de lazer e passatempo, nem que a educação musical seja aprisionada pela educação artística e confundida com “história da música” ou outras estórias de nomes e datas. (KATER, 2012, p. 44).

É preciso, então, que as práticas pedagógico-musicais despertem a percepção musical nos educandos aguçando-lhes os sentidos, a partir de uma educação sonora que leve em conta a música e a cultura de sua época e que sejam, portanto, significativas para ele. Vivemos em um mundo onde videogames, internet, aplicativos e redes sociais utilizam um vasto material sonoro recheado de uma diversidade de timbres, ritmos e formatos que podem ser ferramentas eficazes nas mãos de professores criativos que, a partir desse material sonoro, poderia desenvolver o ouvido do aluno e sua atenção para perceber os sons que compõem o mundo contemporâneo.

Meu trabalho em educação musical tem se concentrado principalmente em três campos: 1 – Procurar descobrir todo o potencial criativo das crianças, para que possam fazer música por si mesmas. 2 – Apresentar aos alunos de todas as idades os sons do ambiente; tratar a paisagem sonora do mundo como uma composição musical, da qual o homem é o principal compositor; e fazer julgamentos críticos que levem à melhoria de sua qualidade. 3 – Descobrir um nexos, ou ponto de união, onde todas as artes possam encontrar-se e desenvolver-se harmoniosamente. (SCHAFER, 1991, p. 285).

Nessa perspectiva, criamos uma possibilidade de atrairmos mais pessoas para o estudo da música e corremos um risco menor de afastá-las, fato tão comum no ensino de música tradicional. Logo, ao possibilitar o estudante manusear

instrumentos musicais, experimentá-los tentando improvisar ou compor algo sem criticar, apenas estimulando, podemos criar laços, que porventura, o acompanharam por toda vida. Todavia, ao introduzirmos o estudo da teoria, nomenclatura e leitura de música descontextualizados ou impormos um ditado de ritmos ou de notas antes de trabalharmos a audição, não estaremos levando a música à escola, mas sim, escolhendo alunos que possuem o código, em linguagem figurada: separando o joio do trigo.

A teoria da música tradicional era reflexo de um pensamento racionalista, pensamento que discrimina, divide, compara, mede, categoriza, classifica e analisa, criando, dessa maneira, um mundo de distinções intelectuais e de opostos. (KOELLREUTTER, 1997, p.48).

Ademais, em consonância ao pensamento de Villa-Lobos, a educação musical deve levar a música brasileira, popular e erudita, à escola pública, a fim de oportunizar a cultura aos menos favorecidos e possibilitar que o povo cante, toque, conheça nossa música e seus autores e que sinta orgulho disso.

Nenhuma arte exerce sobre as massas uma influência tão grande quanto a música. Ela é capaz de tocar os espíritos menos desenvolvidos, até mesmo os animais. Ao mesmo tempo, nenhuma arte leva às massas mais substâncias. Tantas belas composições corais, profanas ou litúrgicas, têm somente esta origem – o povo. (VILLA-LOBOS, apud LOUREIRO, 2001, p. 58).

Diante do que foi exposto aqui, esperamos que tenha ficado claro o que pretendemos atingir com a metodologia que será apresentada no capítulo a seguir.

## 5 O PAPEL DA MÚSICA NA ESCOLA PÚBLICA

Como professor de língua portuguesa da rede estadual do Estado do Ceará desde 2010, assumi uma carga horária significativa na disciplina de artes já na minha primeira lotação. No primeiro momento, senti-me perdido. Todavia, encontrei na música, não apenas um motivo para o planejamento e a prática das minhas aulas, mas sim, um significado para a docência. Uma vez que trabalhei como músico durante toda minha vida, atuando na noite, em festivais e em estúdios, vislumbrei a disciplina de artes como uma possibilidade de continuar sendo músico dentro da escola e isso ocorreu de modo muito natural.

A princípio, trabalhei a música de Luiz Gonzaga desenvolvendo o canto coletivo e a análise textual das letras. Paulatinamente, inseri outras escolas e contextos musicais que possibilitam ao estudante criar uma certa intimidade com a diversidade da música brasileira e apropriar-se de toda uma cultura que ela traz consigo.

Nessa medida, percebi que a partir desse contato com a música e as técnicas de musicalização como audição mediada, canto coletivo e a percussão corporal, aliadas à análise textual das letras, à biografia dos autores e ao estudo do movimento musical ao qual pertenciam e suas estéticas e seus conceitos históricos, os alunos desenvolviam não só uma compreensão daquela música como obra de arte, mas de toda uma afetividade que poderia desenvolver um elo entre eles e a música, possibilitando a continuidade dessas análises musicais ao longo da vida, bem como a apreensão dos significados por elas permitidos, engendrando esquemas de percepção, pensamento e ação denominados de *habitus* por Boudieu (1930-2002, p. 149).

Vivenciamos o ideal de uma escola para todos, apesar de estarmos inseridos em uma sociedade de classe e, sendo essa escola meritocrática, quem possui inteligência e vontade para permanecer nesta longa carreira escolar obterá sucesso. Portanto, temos uma bela ideia de educação no Brasil, que promete ascensão a todos e essa é a base da disseminação da escola no nosso país, por meio da democratização da escola brasileira.

Todavia, a quantidade de discentes que chegam ao ensino superior é ínfima e a quantidade dos que são excluídos nos primeiros anos é demasiadamente significativa. Para entendermos por que a promessa de ascensão social por meio da

escola não se cumpre, foi fundamental a leitura do segundo capítulo do livro “Escritos da educação”.

A escola, em sua natureza, é uma instituição de reprodução social, uma vez que, por meio dela, as crianças adquirem conhecimentos valiosos para a sociedade. Ao analisarmos a obra de Bourdieu, indagamo-nos por que os currículos escolares se compõem de tais conhecimentos e não de outros e por que nem todas as crianças conseguem se apropriar dos mesmos.

Para entendermos a razão pela qual a grande maioria dos alunos não consegue obter o sucesso escolar, sugerimos a compreensão do conceito de Bourdieu (2007, p.42) para Capital Cultural “A influência do capital cultural se deixa apreender sob a forma da relação, muitas vezes constatada, entre o nível cultural global da família e o êxito escolar da criança”.

Trata-se, portanto, da bagagem cultural que o indivíduo traz consigo, desde as primeiras experiências com jogos pedagógicos, programas televisivos ou por meio da linguagem utilizada pela família ou de hábitos culturais por ela adotados como leituras, audições de música, apreciação de filmes, disposição de quadros na parede e de obras de arte e até visitas a museus, frequências a cinemas e teatros.

O capital cultural pode existir sob três formas: no estado incorporado, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; no estado objetivado, sob a forma de bens culturais – quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, entre outros e, enfim, no estado institucionalizado, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao certificado escolar, ela confere ao capital cultural – de que é, supostamente, a garantia – propriedades inteiramente originais. (BOURDIEU, 1998, p. 74).

Portanto, assim como o capital social, para Bourdieu existe uma série de capitais, não apenas o econômico, que podem formar determinados modos de construções de legitimidades que não são possibilitados apenas pela posse de dinheiro. “Diferenças sutis ligadas às antiguidades do acesso à cultura continuam a separar indivíduos aparentemente iguais quanto ao êxito social e mesmo ao êxito escolar.” (BOURDIEU, 1998, p. 43).

Logo, a escola transmite o que para ela é valioso e socialmente valorizado, porém, apenas determinadas pessoas têm condições de compreender essas expressões culturais consideradas legítimas, que correspondem àquelas da camada dita dominante da sociedade e que só podem ser desfrutadas e compreendidas por

aqueles que detêm conhecimento prévio e boa capacidade financeira. Essa relação com a cultura legitimada é o que vai transmitir o capital cultural no seio familiar.

Mais do que transmitir essa cultura, considerada legítima, a escola avalia e premia os estudantes pela capacidade de assimilação e apreensão dessa cultura, não levando em conta a condição social do aluno, o seu capital cultural e a sua habilitação para conviver com essa cultura, tornando o ambiente inóspito para o mesmo, impondo-lhe frustrações por meio de uma pedagogia imprópria e de uma avaliação injusta, já que ela não busca preencher essa lacuna deixada pela falta de toda uma intimidade com a cultura estranha para a maioria dos estudantes.

Portanto, a escola reproduz as injustiças e o modelo de estratificação social, já que ela avalia em pé de igualdade indivíduos distintos econômica e socialmente, dotados de conhecimentos não fornecidos por ela, prestigiando, assim, um indivíduo que não se esforçou o suficiente, mas que traz consigo uma gama de conhecimentos adquiridos no convívio familiar e punindo o outro, que muito se esforçou, mas que obteve uma nota medíocre por não possuir tais requisitos.

Nessa medida, a nossa experiência artística adquirida também por meio do ofício de tocar e cantar na noite foi relevante para desenvolver a prática da musicalização como meio de democratizar o acesso à arte, a fim de tornar mais significativa a vivência do aluno no âmbito escolar e aproximá-lo da linguagem utilizada para a decodificação da cultura transmitida pela escola, além de trabalhar a percepção musical e de proporcionar o contato com a diversidade musical da música brasileira.

Dessa forma, cabe à ação pedagógica voltada para a aquisição dos esquemas de percepção da linguagem musical desenvolver condições para a compreensão crítica da realidade cultural de cada um e para ampliação de sua experiência musical” (MAURA PENNA, 2018, p. 42).

Outrossim, seria a relevância da apreensão do conceito do termo, “Industria Cultural” para melhor sustentarmos os argumentos que fundamentam as ações, por nós sugeridas.

Quando Adorno e Horkheimer escreveram a Dialética do esclarecimento, em 1947, principal obra da teoria crítica idealizada pela escola de Frankfurt, buscaram refletir a sociedade moderna e suas contradições. À medida que o racionalismo Kantiano avançava separando o homem da natureza, buscando, assim, subjugar-la e superar o desamparo diante do medo do inesperado, impulsionava-o também, a

desmistificar as suas crenças por meio do pensamento racional e da ciência, uma vez que, somente o que poderia ser comprovado pelo método científico era aceito.

A escola de Frankfurt surge em consonância à mobilização da esquerda tradicional que emergia na Europa, oriunda da União Soviética, fruto de ideais marxistas aliadas às influências freudianas e weberianas. Uma vez que, os donos dos meios de produção impõem, por meio de alienação do indivíduo, o pragmatismo burocrático e tecnicista fundamentado por intermédio do cálculo e da disciplina, legitimando assim o estilo de vida capitalista.

Nessa medida, o homem moderno, segundo os autores, considera-se livre, todavia, consome sua existência, fonte de mão de obra e todos os recursos naturais do planeta, fonte de matéria prima, em prol do enriquecimento do outro. Logo, homem e natureza tornam-se objetos do sistema capitalista que atinge uma das principais metas da razão instrumental, o desencantamento do mundo, que por sua vez, afasta o homem dos seus costumes e tradições e da natureza, seu meio original.

Sendo assim, o homem aceita de bom grado seu papel na sociedade capitalista, pois encontra-se alienado de sua condição e não demonstra ânsia por reverter esse quadro. Ademais, a arte, outrora instrumento de libertação e de livre pensamento, agora é objeto de lucro, produto da indústria cultural, termo criado pelos autores, que aproxima a produção artística do capitalismo devido a sua utilização pela sociedade burguesa que a vê como mercadoria e que enxerga o homem, não como ser humano, mas apenas como consumidor.

Consoante ao pensamento de João Wesley Zengo e Patrícia Mertzig Gonçalves de Oliveira, apresentado no artigo “A Influência da Indústria Cultural no Ensino de Música na Escola”, proporcionamos ao educando o contato com uma música que dificilmente lhe é possibilitada pela grande mídia e que grande parte dos alunos desconhece.

O termo “Indústria Cultural”, criado por Theodor W. Adorno e Max Horkheimer, na obra *Dialética do Esclarecimento*, associa-se ao capitalismo, uma vez que tem apenas o lucro por objetivo e compreende o homem, simplesmente, como consumidor e não como ser humano. O artigo aponta a dificuldade de se trabalhar, na escola, um gênero musical distinto dos difundidos pela mídia. No entanto, segue a sugestão da educadora musical de Maura Penna:

A musicalização, portanto, não deve trazer um padrão musical exterior e alheio, impondo-o para ser reverenciado, em contraposição à vivência do Aluno. A Cultura do Oprimido - tantas vezes desconhecida, tida como não representativa, como totalmente determinada pela indústria cultural - é complexa e multifacetada, integrando elementos de conformismo e resistência. (MAURA PENNA, 2018, p. 43).

Nessa medida, Tomaz Pompeu da Silva, em seu texto “A produção da identidade e da diferença”, afirma que a identidade e a diferença são produzidas socialmente e culturalmente, que não são produtos naturais. Todavia, a questão da identidade e da diferença tendem a ser naturalizadas. Ademais, o multiculturalismo e a diferença são vistos como temas centrais na teoria da educação crítica, apesar de não haver uma teoria específica da identidade e da diferença.

Portanto, normalmente é adotada a postura da tolerância e da benevolência, uma vez que se compreende o multiculturalismo e a diversidade como uma questão de escolha, de livre arbítrio e que deve ser respeitada. Porém, segundo Silva (2000, p. 8-9):

[...] não poderemos abordar o multiculturalismo em educação simplesmente como uma questão de tolerância e respeito para com a diversidade cultural. Por mais edificantes e desejáveis que possam parecer, esses nobres sentimentos impedem que vejamos a identidade e a diferença como processos de produção social, como processos que envolvem relações de poder. Ver a identidade e a diferença como uma questão de produção significa tratar as relações entre as diferentes culturas não como uma questão de consenso, de diálogo ou comunicação, mas como uma questão que envolve, fundamentalmente, relações de poder.

Dessa forma, é sabido que devemos respeitar a música trazida culturalmente pelos estudantes quando ela é produto de um grupo cultural a qual ele pertença, como uma escola de samba, um maracatu, um reisado, entre outros gêneros, como o hip hop, o rock alternativo, o reggae. Mas podemos também alertá-los sobre a homogeneização promovida pela indústria cultural, que não se trata de uma questão de identidade ou diferença, mas de um ato imposto e cruel que tem o lucro por objetivo principal.

Sendo assim, percebemos que a sensibilidade e o bom senso foram fundamentais para a escolha do repertório a ser trabalhado, para que não fosse simplesmente imposto de súbito um padrão musical que os alunos ainda não pudessem compreender e tampouco se sensibilizassem com determinada música que lhes fora apresentada. Além do mais, também não poderíamos cair na mesmice

utilizando um padrão musical ao qual o educando escuta diariamente, querendo ou não, já que é o difundido pela indústria cultural.

Contudo, pôde-se chegar a um ponto comum, apresentando-se músicas, as quais, eles não eram acostumados a ouvir e fornecendo-lhes o código a fim de que pudessem compreendê-las e, de um modo lúdico, que lhes provocassem o deleite da mente e da alma. Ademais, incluíram-se músicas sugeridas pelos estudantes que, a partir das práticas realizadas, conseguiram discernir e optar por um gosto de forma mais criteriosa.

Outrossim, a música, por sua capacidade de fruição, desperta toda uma afetividade no indivíduo, estreitando assim os laços com o objeto de estudo abordado. Cabe também ressaltarmos a amplitude interdisciplinar que as práticas que aqui serão sugeridas possibilitam. A música popular se compõe de harmonia, melodia, ritmo, arranjo e letra. Todos esses componentes são signos que engendram significados e requerem compreensão apropriada para tanto.

Trabalhando-se a análise de tais componentes presentes nas canções abordadas, pode-se construir as bases de uma musicalidade nos alunos e as bases de um pensamento crítico capaz de despertá-lo para compreensão da realidade do mundo atual, em se tratando de meio ambiente e os problemas causados pela ação humana e pela sociedade de consumo, bem como, da necessidade de criar uma via possível para a nossa existência por meio do desenvolvimento sustentável. Além disso, a análise das letras das canções pode enriquecer o repertório linguístico e sociocultural do educando, ampliando a sua capacidade de interpretação e produção textual.

Logo, estamos aqui tratando dos aspectos curriculares para abordagens de tais questões, propondo uma pedagogia que privilegia a desmontagem das fronteiras entre as áreas do conhecimento e as aproxima, tendo a música por alicerce, numa interdisciplinaridade, que os alunos podem nem se dar conta de sua existência e profundidade, embora seja transformadora e significativa.

Segundo Bourdieu (1998), em seus Escritos da Educação, mais precisamente no segundo capítulo, A escola Conservadora: As Desigualdades Frente À escola e à cultura, a escola legitima as desigualdades sociais ao transmitir uma cultura que nem todos têm condições de compreender por não possuírem o código. Apenas estudantes de classes privilegiadas trazem consigo a linguagem utilizada pela

escola para transmissão dos conteúdos por herdarem tais pré-requisitos do convívio familiar.

Portanto, a escola trata como iguais, indivíduos diferentes, pois premia o que pouco se esforçou para aprender, mas que aprende por estar previamente dotado, e pune aquele que muito se esforçou, porém não aprendeu por não possuir tais competências. O autor afirma ainda que, alunos oriundos de camadas favorecidas constroem desde a primeira infância um capital cultural fruto de viagens, visitas a museus e exposições de arte, frequência a teatros, óperas e até os hábitos domésticos.

Sendo assim, propomos aqui, a análise textual das letras das músicas relacionadas para nossa prática, visando à construção de uma bagagem cultural que venha possibilitar ao nosso estudante, maior capacidade de adequação à carreira escolar, melhor compreensão da linguagem utilizada pela escola e a construção do “*Habitus Musical*”, que por sua vez, acompanhará o aluno por toda sua vida. *Habitus* são estruturas estruturadas, segundo Boudieu. Essas estruturas possibilitam a atuação do indivíduo no campo ao qual está inserido e que é um espaço abstrato de disputa de poder.

Logo, é fundamental o desenvolvimento da percepção musical para que o aluno saiba avaliar a melodia, a harmonia, o ritmo e a divisão da música, bem como a análise da letra, contemplando os aspectos linguísticos, históricos e filosóficos e atribuir juízo de valor à música que escuta e possa optar com propriedade. Assim, busca-se a formação do *habitus* musical, que acompanhará o estudante durante sua vida e que, por sua vez, engendra um esquema de autodidatismo contínuo. “O *habitus* é ao mesmo tempo um sistema de esquemas de produção de práticas e um sistema de percepção e apreciação das práticas.” (BOURDIEU, 2004, p.158).

Ademais, cabe ressaltar que nossas intervenções atenderam às recomendações da BNCC em seu parágrafo inicial na área da Arte, a Arte, enquanto área do conhecimento humano, contribui para o desenvolvimento da autonomia reflexiva, criativa e expressiva dos estudantes, por meio da conexão entre o pensamento, a sensibilidade, a intuição e a ludicidade.

Portanto, apresentar a diversidade musical da música brasileira, capacitar o aluno para analisá-la e lhe atribuir juízo de valor, ampliar o repertório linguístico e cultural dos educandos são as premissas defendidas aqui como exercícios de democratização ao acesso à cultura e à arte.

## 6 DIÁRIO DE BORDO

Como já havíamos dito, anteriormente, nos apoiáramos nos pilares da cartografia para escrevermos o diário de bordo, contudo é pertinente alertarmos que tal escola, como método de investigação, não segue regras prescritas ou determinadas, porém não se trata de um ato sem direcionamento, a questão é de se reorganizar o método de modo subjetivo sob a ótica do investigador.

O desafio é o de realizar uma reversão do sentido tradicional de método – não mais um caminhar para alcançar metas prefixadas (metá-hódos), mas o primado do caminhar que traça, no percurso, suas metas<sup>1</sup>. A reversão, então, afirma um hódos-metá. (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015, p. 17).

Logo, o porquê da escolha do diário de bordo, pois além de ele proporcionar a nossa subjetividade nos registros da pesquisa-ação, já que o objeto é a música, a obra de arte, há, portanto, uma espécie de catarse a cada ação que gráficos, tabelas, não dariam conta de registrar, cabendo somente ao diário de bordo realizar tal tarefa com êxito e eficiência.

Estamos tratando de música e das sensações que ela proporciona e quais transformações nos seres humanos essas sensações podem engendrar. Daí, a situação é toda especial, uma vez que a ligação é muito forte entre o pesquisador e o pesquisado pois o elo que os une é capaz disso.

Não se trata simplesmente de dar aulas de música, mas de uma ação libertadora por meio da música. Trata-se de oferecer o belo, o poético, para quem antes, em sua grande maioria, só tinha acesso ao que a indústria cultural disponibilizava, e quando isso acontece é mágico, é libertador; o campo de análise é transformado, o pesquisado é transformado e o pesquisador, também, é transformado.

O campo de análise se distingue, mas não se separa do campo de intervenção, sendo o sistema de referência teórico que se torna operatório em uma pesquisa-ação e, conseqüentemente, sempre encarnado em uma situação social concreta. A análise aqui se faz sem distanciamento, já que está mergulhada na experiência coletiva em que tudo e todos estão implicados (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015, p. 19).

Sendo assim, esse diário de bordo narrará as aulas de arte do 1º A, 1º B, 1º C do ensino médio da EEMTI Estado do Maranhão no período do primeiro semestre de

2022. Para tanto, não selecionamos um número determinado de alunos, pois achamos que correríamos o risco de perdermos falas significativas de algum aluno que não estivesse dentre os selecionados, logo optamos por incluir todos os alunos, mesmo tendo a consciência do número elevado de indivíduos, porém, também, sabendo da relevância da participação de todos para o resultado final desta pesquisa.

A partir deste diário podemos identificar nossas ações mais assertivas e nossos principais desafios. Reconhecer quando a escola jogou ao nosso lado e quando jogou contra. Levar uma música a qual os alunos não estão habituados a escutar e convencê-los a cantar muitas vezes é um trabalho árduo, ingrato, mas que pode também ser prazeroso e recompensador. Um diário de bordo como este pode ressignificar o trabalho do professor, fornecendo-lhe uma nova percepção sobre as suas ações e até mesmo validando-as, uma vez que, na maioria dos casos, elas se tornam invisíveis dentro da rede estadual ou municipal num arcabouço de vaidades onde tanto o professor como o aluno tornam-se apenas mais uma vítima. Neste jogo, o professor de artes é ainda mais desvalorizado, por inúmeras razões e que se formos entrar nessa questão, já teríamos outro tema para outra dissertação.

Sem mais delongas, sigamos para o nosso diário. Vale ressaltar que usamos nomes fictícios preservando assim o anonimato dos estudantes e que este diário não segue uma ordem rígida quanto à descrição das aulas, abordando apenas aspectos relevantes sob a ótica subjetiva do olhar do pesquisador.

Na primeira aula de artes do ano foi no 1º C, turma numerosa e dispersa usei meu violão e toda minha experiência como músico para atrair e conquistar a atenção daqueles meninos para o trabalho que eu pretendia realizar. Iniciei logo cantando algo totalmente desconhecido para eles, mas que funcionou bem demais e que eu sabia que iria dar certo. Cantei o Trem Azul de Lô Borges e Ronaldo Bastos com toda minha alma. O Lô foi o cantor que eu mais escutei quando tinha a idade deles e, pra mim, não há nada mais adolescente que Lô Borges e aquele seu jeito de tocar e de cantar, de falar de estrada e de poeira e ventania. Sei que quando eu os terminei estavam todos de boca aberta e de olhos arregalados e um deles chamado João pediu de modo muito sereno e calmo que eu continuasse que estava muito lindo. Naquele momento eu entendi que a música não precisava tocar no rádio para sensibilizar as pessoas, bastava que ela fosse bela, honesta e verdadeira. A classe toda aplaudiu e eu vi um sentido diferente em ser músico longe das ribaltas, dos

palcos das grandes casas e das grandes orquestras, alí, naquela singela escola de periferia.

Falei para eles também da real função da música, atrair o homem pela beleza, despertar sentimentos nobres na alma humana, esse tipo de coisa. Eles se manifestaram e falaram da relação deles com a música, a maioria de entretenimento. Pedi um texto em que cada um falasse da sua relação com música e indicasse o tipo de música de sua preferência, a grande maioria apontou forró e pagode. Um ou outro mostrava um gênero diferente como Rap, Funk ou Reggae.

Segui para o 1º A, a turma me recebeu bem, mas na hora da canção não houve a mesma entrega que houve no 1º C, começou com dois ou três mostrando desatenção, deboche e foi se expandindo. Acabou que o Lô Borges não funcionou, tive que tocar Natiruts, um Regue mais atual e mais uma vez eu percebi o músico da noite agindo na sala de aula como quem toca em um bar para um determinado público. A música que se toca neste bar para esta plateia não é a mesma que se toca naquele bar para aquela plateia. Fato é que o objetivo foi alcançado, falei de mim e falei de música pedi a mesma tarefa que pedi no 1º C e os resultados foram semelhantes.

Terminei, enfim, a semana no 1º B, simpáticos, porém eufóricos e bastantes ansiosos quando viram o violão. Não houve espaço para meu amigo Lô, tive que provar ser um músico experiente da noite para atender todos os pedidos: Charlie Brown, Armandinho, Natiruts, tive que me virar pois queria conquistá-los, porém deixei claro que não iria ser assim todas as aulas. Acho que deixei uma boa impressão nos meninos, minhas disciplinas eletivas estavam lotadas, aulas de canto e de poesia por meio da música, eu estava feliz pois essas aulas eletivas são os alunos que optam e se matriculam, havia professores que tinham pegado os alunos que sobraram e eu estava com as salas lotadas.

A segunda aula já iniciamos o canto coletivo e a musicalização com a canção de Alceu Valença La Belle de Jour. Essa canção tem um solfejo no início muito agradável e muito fácil de se aprender. Entrei naquela manhã de terça-feira no 1º C, escrevi rapidamente a letra no quadro, pedi que eles copiassem no caderno. Enquanto copiavam, eu cantava acompanhando com o meu violão. Eles aprenderam a melodia na hora e no mesmo dia gravamos o vídeo. O bom é que a aula era antes do intervalo, hora do lanche, então o vídeo tinha que ficar bom logo para que eles pudessem sair rápido para a fila do lanche, logo, eles ficam bem concentrados e

brigavam comigo se eu errasse a letra. Era muito divertido. Alguns deles já conheciam a canção e todos aprenderam rapidamente. Eles cantarolavam a introdução pelos corredores da escola.

De modo muito semelhante essa aula aconteceu no 1º A e no 1º C, é como se fosse na noite, essa música agrada em qualquer casa noturna e eu, como músico da noite, não pude deixar de fazer a comparação, é inerente. Impressionante a facilidade e a alegria com que eles aprenderam a canção, isso fica evidente nos vídeos anexados neste trabalho.

A próxima aula continuamos com outra canção de Alceu Valença, desta vez com a Anunciação. “Tu vens, tu vens, eu já escuto os teus sinais”. Foi o mesmo esvoaçar de vozes, eufóricos os alunos do 1º C eram ouvidos em toda a escola, ao término da aula, no intervalo, quando entrei na sala dos professores, vivenciei um misto de situações, alguns colegas me olhavam animados, entusiasmados, pela aula inusitada naquela escola corriqueiramente monótona e outros irritados pela altura do meu lindo coral, mas eu não dava bola, queria era levar música boa para dentro da escola e fazer com que isso impactasse a vida daqueles meninos de alguma maneira.

Seguindo com a música nordestina o próximo autor foi Zé Ramalho e a música Admirável Gado Novo, “Eh, oô, vida de gado, povo marcado, povo feliz” Essa tinha tudo a ver sobre aumentar o capital cultural do meu aluno pois ela caiu no Enem no ano de 2021 na prova de português, provando que aquele que possui o código parte na frente e portanto está em vantagem. Max nos diz isso, Boudieu nos diz também e é por isso que eles estão presentes nesta dissertação, não pelo que os distingui, mas pelo que eles possuem em comum no campo da educação. Pois bem, Admirável Gado novo, além de possuir uma letra super atual para as circunstâncias políticas brasileiras da época, era uma oportunidade de provar para eles a necessidade de se conhecer música popular brasileira para passar no ENEM, uma vez que grande parte dos textos da prova de português trata-se de letras de música.

Preferi ministrar essa aula no pátio, pedi que levassem o caderno e que anotassem os versos que eles achassem mais interessantes. Eles também aprenderam a melodia rapidamente, o coral ficou muito bonito e toda escola escutou.

Na quarta-feira foi a vez do 1º A e 1º B, levei-os, novamente, para o pátio, porém tive problemas com alguns alunos que tentaram fugir, isso é normal, apenas

temos que manter a calma, pois estamos tratando de música e qualquer sinal de nervosismo pode comprometer a aula. O aluno Luis Felipe disse que conhecia a música e o zé Ramalho e que o pai dele tinha alguns discos do cantor, a aluna Ana Carolina dedilhou alguns acordes no meu violão depois da aula, fiquei surpreso pois ela era muito tímida, na hora, em sua volta, formou-se um círculo de alunas e uma delas me disse: o tio devia ensinar a gente a tocar violão.

A música vai entrando na alma das pessoas e elas vão despertando aos poucos, depois observam um colega tocando e percebem que é possível, que podem tocar também. Pena que na minha escola até temos alguns violões, mas todos sucateados, sem cordas, tarraxas quebradas e mais uma vez se eu quiser dar aulas terei que fazer um esforço enorme além da minha carga horária que já é enorme e já faz muito tempo que venho fazendo isso, assumindo aula de violão fora do meu tempo de trabalho determinado. Estou, de fato, muito cansado. O ideal seria ao menos que houvesse violões com cordas para todos e que eu não tivesse que arranjar cordas usadas com meus amigos e depois trocar cordas de dez violões no meu planejamento ou depois das aulas. Ufa!!! Sigamos.

Apresentados Alceu Valença e Zé Ramalho chegou a hora dos cearenses Belchior, Ednardo e Fagner e porque não dizer também Paulo Façanha e Beto Paiva, afinal depois destes primeiros citados, fomos os únicos a colocarmos uma música de MPB composta aqui pra tocar nas FMS de todo o mundo e merecíamos fazer parte de alguma aula. Assim falam nossos amigos compositores e, desta vez, achei por bem não os contrariar.

Iniciamos então com A Palo Seco, Belchior, “eu quero é que esse canto torto feito faça corte a carne de vocês” Mais uma vez, em uma manhã de terça-feira, na terceira aula antes do intervalo no 1º C, pus a letra no quadro, cantei acompanhado do violão, expliquei mais ou menos o contexto histórico da época da canção, ditadura, AI-5. E começamos a cantar. Eles, como sempre, aprenderam rápido, gravamos o vídeo e pronto, pedi uma pesquisa bibliográfica do Belchior pois não fazemos prova, então a nota é dada pelos trabalhos e pela participação na aula.

Seguimos com os cearenses, mas o que marcou foi o vídeo de Terral do Ednardo no 1º A. “Eu venho das dunas brancas, de onde eu queria ficar” eles nunca tinham ouvido essa música, no entanto, como mostra o vídeo, aprenderam rápido, esperam pelo violão, que faz uma introdução peculiar, ademais, a batida do maracatu, totalmente nova para eles que foram muito bem para minha admiração,

fiquei perplexo, pois eles mesmos brigavam comigo quando eu errava a letra preocupado com o ritmo que eles pegaram sem nenhuma dificuldade.

Na aula em que falei de mim e do meu parceiro Paulo Façanha levei um vasto material, vídeos com o Jorge Vercilo falando da gente, fotos, o disco dele com meu nome a música gravada por mim no Spotify e pus todos para cantarem só que dessa vez acompanhando a caixa de som. Isso dá legitimidade ao ato de fazer música, de tocar, de cantar, de compor. Encoraja os garotos a viverem de música e abre um horizonte em suas cabeças. Eles agora sabem que existe um professor que toca na noite, que ensina a cantar, que faz música e que recebe dinheiro por isso e que nunca abandonou o seu violão. É mais do que ensinar a cantar algumas músicas, é dar alguma perspectiva para quem tem muito pouco ou quase nada. É sobre isso.

Depois foi a vez de Raimundo Fagner. A música escolhida foi canteiros. Logo no início, o Antônio do 1º C achou a introdução parecida com a introdução de Terral. Segui o mesmo Modus Operandi, pus a letra no quadro, pedi que copiassem, enquanto eles copiavam fui cantando, depois cantamos juntos e todos aprenderam sem dificuldade, afinados que dava gosto. Agora no 1º A, o aluno mais dedicado, que cantava mais alto, mais empolgado, era extremamente desafinado, mas não tinha jeito. Eu repetia, tentava suavizar e ele continuava. A turma queria zoar dele, pois quando o coral subia a entonação, ele soltava a voz. Eu incentivava, ele ficava triste, mas não desanimava. Era assim, tinham alunos altamente talentosos e outros nem tanto, mas minha aula era inclusiva e atendia a todos, esse era o propósito. Levar aulas de músicas a todas as pessoas e não somente aquelas que já traziam consigo o código musical adquirido anteriormente na família ou aonde quer que fosse.

Realizamos, então, a aula de percussão corporal. Eles enlouqueceram literalmente. Foram utilizadas 3 canções: Sampa para trabalharmos o compasso 2/4; Homem Primata para trabalharmos o 4/4 e O Cravo e a Rosa para trabalharmos o 3/4. Iniciamos pelo 1º C e foi a aula mais bem sucedida, uma vez que eles se mostraram atentos participativos e curiosos. Nas outras salas, para minha decepção não houve o mesmo grau de interesse, porém não deixaram de participar, todavia sem a mesma entrega e curiosidade do 1º C. Eles pareciam encantados com a contagem das frases que dava sempre certo e caia direitinho na cabeça do compasso, ficaram admirados, estarecidos e participavam da percussão corporal de boa vontade incrédulos e satisfeitos vendo tudo funcionar. Fui para as outras salas

me sentindo o máximo, o super professor de musicalização, e quando lá cheguei, eles foram frios, não demonstraram interesse algum. Participaram porque insisti. Na hora isso mexe com a gente, pois a gente planeja a aula, pensa numa aula diferente, que iria tocar na percepção musical deles de um jeito que, talvez, nunca foi tocado antes, logo eu esperava mais deles naquela manhã. Mas a gente também não pode se culpar, a aula funcionou perfeitamente no 1º C e está inclusive gravada. Aula é como um show que o público às vezes, por mais que a gente toque e cante bonito, não aplaude. É isso.

Partimos para os anos 80 e dessa vez quem ficou boquiaberto fui eu. Eles aprenderam a cantar Como Uma Onda No Mar do Lulu Santos em uma única aula. Aquela parte da melodia “a vida vem em ondas como mar num indo e vindo infinito” é muito difícil para eles aprenderem em poucos minutos. Segui o protocolo: entrei no 1º C na terceira aula da manhã, pus a letra no quadro, pedi que copiassem, enquanto copiavam eu cantava acompanhado do meu violão, quando eles acabaram de copiar começamos a cantar, repetimos as partes mais difíceis e gravamos o vídeo. Incrível, tudo muito rápido e perfeito. No 1º C ninguém desafinava, ou se desafinava baixava a voz para não sair na gravação. Também tínhamos um trato. Ninguém era obrigado a cantar, só cantava quem quisesse. Isso legitimava as nossas ações pois a liberdade era uma premissa.

Na quarta-feira, segui para o 1º A e 1º B, não foi tão fácil, mas as aulas aconteceram sem problemas, para meu espanto, devido à dificuldade da melodia eles aprenderam rápido também. Essa música tem alguma coisa de juvenil em sua melodia que faz com que os meninos se identifiquem com ela. Acho, que, intrinsicamente, eles poderiam estar criando uma identidade musical porque não é tão fácil assim convencer adolescentes a cantar músicas que eles não conhecem e que sejam difíceis de serem cantadas.

A outra música dos anos 80 foi um pedido de um aluno do 1º C, Exagerado do Cazuzza. Como sabemos a década de 80 marcou a música brasileira por um forte período de produção do rock nacional. Cazuzza foi muito importante nessa história toda pelo seu início no Barão Vermelho e por sua carreira solo. Sempre quando cantamos uma música, realizamos um breve estudo da biografia do autor e do contexto histórico no qual a música foi produzida. Desta vez as três turmas deram um show. Acho que devido ao filme que muitos assistiram, quase todos os alunos

conheciam a música e o fato de ela ter uma introdução bem peculiar mexia com os ânimos da galera, era o rock.

Exagerado ficou como uma das aulas mais marcantes dessa pesquisa para mim, penso que quem assistir ao vídeo entenderá porque estou dizendo isso. A melodia é muito cativante e o amor que os alunos entregam quando cantaram é único. É por isso que falo em catarse. É uma catarse a todo momento que gráficos e tabelas jamais dariam conta de registrar, mas tão somente um diário de bordo. E é por isso que é muito subjetivo, talvez o leitor ou outro pesquisador não faça sequer a ideia da dimensão daquilo que estou falando, ainda bem que estou bem fundamentado pois a cartografia por meio das suas pistas, permite tais sugestões sem que as tomemos por meros devaneios ou divagações.

Nessa mesma pegada de rock, mas que eles adoram, portanto não podia ficar de fora era o Nado Reis, isso era um jeito de agradá-los sem deixar que o trabalho se tornasse vulgar. A primeira canção foi All Star Azul “estranho, mas já me sinto um velho amigo seu, seu All Star azul combina com o meu preto de cano altos “é inverossímil o nível de identificação que eles têm com essa música. Sinto isso desde que resolvi cantá-la em sala de aula. Sempre houve essa sinergia muito forte e dessa vez não foi diferente em todos os primeiros anos. Apesar de ser uma música difícil, eu considero a divisão complicada, eles passaram por cima e nem deram bola, foi fantástico.

A outra música do Nado foi Os Cegos do Castelo, ainda da época do Titãs, mas que está no show dele de voz e violão, então achei que estava tudo bem a gente estuda-la, “e se você trazer o seu lar, eu vou cuidar, eu cuidarei muito bem dele, eu cuidarei do seu jardim, eu vou cuidar, eu cuidarei muito bem dele, eu cuidarei do seu jantar, do céu e do mar e de você e de mim”. Mais uma vez o protocolo: letra no quadro, enquanto eles copiavam eu cantava tocando o violão e quando acabaram de copiar, cantamos juntos. A Maria Luiza do 1º A perguntou-me quem eram os cegos do castelo. Respondi que durante muito tempo o Nando Reis usou drogas e embarcou numa barra pesada, e que, para mim, esses cegos do castelo eram os amigos que iam continuar usando e que ele deixaria para trás quando parou de se drogar. Deixarei as letras nos anexos e vocês tirem suas próprias conclusões.

Chegou a hora da Bossa-nova, momento de falarmos de Tom Jobim e Vinicius de Moraes. Um momento rico como esse começamos com audições de Garota de

Ipanema e de Wave. Depois expliquei o que era um acorde perfeito maior e o que era um acorde dissonante, com sétima maior, décima terceira para que eles tivessem noção da complexidade da harmonia da bossa nova. Fugindo, então, de todo e qualquer tipo de preconceito demonstrei algumas canções de 'todos os gêneros musicais' com acordes bem simples e depois demonstrei algumas canções da bossa-nova para que eles pudessem atribuir juízo de valor com propriedade. Depois catamos Aquarela uma letra do Vinícius cuja música é do Toquinho, inclusive os acordes são bem simples provando mais uma vez que não cabe preconceito em nosso projeto de musicalização

Outro momento único foi quando levamos dois autores contemporâneos cearenses para participarem das aulas por meio de suas canções. Primeiro porque são artistas de quem sou amigo e fã e as músicas deles escolhidas são músicas que eu amo desde que sou menino e formou toda minha relação com a cidade tanto culturalmente tanto no reconhecimento do pertencimento étnico. De Calé Alencar e Fausto Nilo, Equatorial, e de Eugênio Leandro, Catavento. Não houve dificuldade alguma, os meninos se reconheceram na ventania de agosto em nosso estado. Ventania que seca a roupa, que assanha o cabelo, que leva a jangada e que levanta a poeira. É tudo muito cearense e qualquer um pode se ver nesses versos destes poetas tão queridos e tão íntimos do nosso Benfica.

Seguimos o *modus operandi*, pus a letra de Equatorial no quadro, toquei no violão, falei um pouco do Calé Alencar, pedi uma pesquisa bibliográfica e começamos a cantar, eles aprenderam rápido e foi emocionante em todas as salas. Penso que o Calé já deve estar acostumado, mas eu fiquei tremendo um pouco. Quando entrou o coral de "equatorial, vento e varal, vejo você" não pude esquecer de Iracema "verdes mares bravios da minha terra natal onde canta a jandaia nos galhos do cajueiro, serenai verdes mares, serenai".

Nessa medida, seguiremos, então, para outra aula que vários alunos do 1º A pediram: Charlie Brown, as músicas Céu Azul "tão natural quanto a luz do dia" e Agora Eu Sei "Agora eu sei exatamente o que fazer, bom recomeçar, poder contar com você" cabendo uma aula para cada canção em cada turma. Foi realmente muito fácil, pois essas músicas eram temas da abertura de um programa de televisão direcionado a adolescentes de uma das maiores emissoras de TVs e eles conheciam bem. A identificação era enorme, ademais a banda era muito boa, dava gosto de tocar, violões complicados de executar então foi bom para mim e para eles.

Nós nos divertimos e isso era fundamental. A musicalização sem esforço do professor, tampouco dos alunos torna-se um ato natural e prazeroso como deve ser essa etapa antes do ensino técnico e sofrido que os anos de dedicação ao estudo de um instrumento irão exigir de um instrumentista pelo resto da vida. Logo essa etapa que precede propriamente o estudo da música, a etapa da apropriação dos códigos e dos signos musicais deve ser alegre, colorida e divertida para que o estudante tenha ânimo e força de se debruçar sobre o que está por vir.

Foi assim que tentei fazer este projeto, divertido e musical, que fornecesse ao nosso aluno um panorama da música popular brasileira a qual muitas vezes ele não tem acesso e de modo que elevasse o seu capital cultural e lhe capacitasse a atribuir juízo de valor com propriedade à música que escuta para optarem com dignidade e sapiência, sem se deixar manipular tão facilmente pelas mídias ferozes do capitalismo.

Terminamos por aqui, houve aulas que não foram narradas e episódios que não foram descritos. Não nos esqueçamos das características do mapa cartográfico, que diz não haver regras predefinidas e sim um conjunto de pistas, mas que porém, nenhum das tais opera como pré-requisito para as demais, agindo, pois, o cartógrafo, de modo muito subjetivo. Sendo assim, descrevi o que mais me tocou e o que me tocou de modo profundo e que senti que tocou os alunos de modo semelhante no que chamo de modo muito peculiar de “Catarse coletiva”.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS (ANÁLISE CRÍTICA)

Como constatamos por meio da nossa pesquisa realizada no nosso segundo capítulo sobre a educação musical no Brasil o fato de a música constar nos meios acadêmicos e científicos o que encontramos até hoje nas escolas são práticas personalizadas de acordo com as possibilidades e circunstâncias que cada escola apresenta e isso determina a qualidade do ensino de música. Pode haver escolas com vários instrumentos à disposição e professores qualificados e outras cujo ensino de música ainda se trata de práticas recreativas. Ademais, escolas que dispõem de professores qualificados, instrumentos disponíveis, mas que o ensino é dedicado apenas a uma parcela de alunos que possuem o código musical, portanto excludente.

Desta maneira, é necessário encontrarmos uma prática para as aulas de arte convencionais que inclua todos os alunos e que lhes desperte a intuição musical de modo atrativo sem frustrá-lo, tampouco causar-lhes repulsa às aulas de música por se acharem desprovidos do dom musical.

Não podemos, também, deixarmos de alertarmos para o fato da interdisciplinaridade nas aulas de educação artística, dificultando ainda mais o ensino de música e exigindo do professor de música competências tais que não foram adquiridas em sua graduação como dança e pintura.

No contexto atual, marcado pelo crescente avanço da tecnologia, várias manifestações culturais se propagam de modo bastante intenso, rápido e diversificado. Não seria exagero imaginar que as crianças e jovens, fortemente influenciados pela mídia, teriam a sua disposição uma variedade musical imensa e rica, formada por músicas de vários estilos, formas e épocas. Entretanto, sabemos que essa disponibilidade não está ao alcance de todos e, o que é pior, contempla apenas aqueles que dispõem de condições apropriadas para a sua apreensão. Isso significa que a escola prioriza aqueles alunos que já possuem capital cultural privilegiados de uma classe cultivada, para a qual vem direcionar um ensino elitista e excludente (LOUREIRO, p. 207, 2001).

Nesse contexto, buscamos então utilizarmos as aulas de arte para primeiro: desenvolvermos a percepção musical do aluno para que ele possa ter um ouvido mais apurado e atribuir valor à música que escuta com mais propriedade. Depois desenvolver o capital cultural do educando por meio da música a partir de um panorama de um repertório da Música Popular Brasileira, estudando não só as questões musicais como ritmo, melodia, canto, mas também, a análise da letra, o

momento histórico e a biografia do autor. Deste modo, desenvolve-se a musicalidade do aluno, bem como toda a sua cultura.

O projeto Coração de Estudante buscou democratizar o ensino de música de modo inclusivo seguindo os passos de Heitor Villa-Lobos, H.J Koellreutter e R Murray Schafer. Para tanto pensou em aulas de música para a sala de aula convencional e com toda sua heterogeneidade.

Tornar a aula atrativa sem perder o propósito foi um dos principais desafios, nesse sentido unimos o canto coletivo de Villa-Lobos e paulatinamente a introdução à teoria musical de modo tênue e sutil aliado às práticas de percepção sonora utilizadas por Schafer e , também, as experimentações lúdicas, os improvisos e as composições experimentais defendidas por Koellreutter tornaram este projeto viável, uma vez que não selecionamos alunos privilegiados por trazerem consigo o código musical do convívio familiar ou da igreja, ou de onde quer que fosse, todavia, oportunizamos que todos estudassem vivenciassem uma experiência com a música.

Outrossim, é o fato de o que Pierre Bourdieu nos alerta em seus “Escritos da Educação”, o sociólogo nos diz que é inerente à escola que ela reproduza as desigualdades sociais transmitindo conteúdos que nem todos os alunos têm capacidade de assimilá-los por não possuírem o código. Sendo assim, alunos de classes sociais mais abastadas, cujos pais possuem um alto padrão cultural e econômico, herdaram do ambiente familiar toda uma cultura que lhes põem em vantagem em relação àqueles cujos pais possuem baixa escolaridade e baixo capital cultural. A escola, portanto torna-se um ambiente inóspito para este, pois não possui condições de decodificar o conteúdo transmitido, enquanto o aluno de classe privilegiada tem costume de viajar, visitar museus, estudar línguas, e adquirir toda uma cultura.

Sendo assim, este projeto visa também ao desenvolvimento do capital cultural do estudante da escola pública por meio da música, portanto, trata-se de um projeto interdisciplinar que tende a desmontar as fronteiras do saber como diria Edgar Morin, para que a escola torne-se um lugar menos desigual e que o nosso aluno possa vislumbrar um futuro mais digno, tendo condições de disputar melhores cargos no mercado de trabalho. Não há magistério sem que haja utopia e da utopia nasce a realidade, eu acredito sim, na música como um instrumento capaz de corrigir e amenizar tais desigualdades.

A partir deste projeto podemos desenvolver o gosto e formar o bom gosto, formar o hábito da análise textual das letras de músicas, de modo que o aluno leve isso para a vida em um processo autoeducativo e de pesquisa contínua, pois se ele escutar algo interessante que chame sua atenção e que ele não compreenda, ele irá procurar compreender e aumentar sua cultura continuamente. É isso que esperamos.

Nessa medida, o conceito de “Indústria Cultural” utilizado por Adorno e Horkheimer na Dialética do Esclarecimento foi fundamental para nós, pois adverte para o papel da arte como objeto de lucro para a sociedade capitalista que enxerga o homem como consumidor e não como ser humano. Isto nos deu legitimidade para escolha de um repertório mais sofisticado e de apelo menos midiático, ou seja, de significado artístico e cultural. Sem a dialética do esclarecimento as coisas teriam ficado bem difíceis para nós, pois rebemos críticas até de colegas mestrandos no sentido de ouvirmos a opinião dos alunos.

Neste mesmo ponto, surge o texto de Tomaz Pompeu da Silva “A Produção da Identidade e da Diferença” onde o autor nos diz que identidade e diferença são produzidas socialmente e culturalmente, que não nascem naturalmente. Ora, logo, se uma música é construída por um profissional com um refrão pegajoso, feito para ser decorado e ela é tocada sem parar pelos rádios e programas televisivos, é claro que a chance de um jovem que não possui senso crítico se apegar a tal canção é muito grande uma vez que ela foi feita para isso. O oposto ocorre com músicas de autores descompromissados com esse sistema, pois eles fazem músicas que obrigam as pessoas a pensarem, usam palavras e termos difíceis, que exigem pesquisa e uso do dicionário ou mesmo enciclopédias, refrãos não são tão simples de serem decorados e as melodias mais complicadas ainda. Há toda uma construção por trás da opinião do aluno, que, quando é oriunda da Indústria Cultural, precisa ser desconstruída para que algo mais significativo possa ser escolhido por ele depois que ele adquira capacidade de decodificar.

Bourdieu nos diz no segundo capítulo dos Escritos da Educação que a escola tende a legitimar essas desigualdades sociais, premiando aquele que pouco estudou mas que obteve nota boa pois possui o código e punindo aquele que muito se esforçou, mas que não obteve nota boa, uma vez que não detém o código. Temos o dever, portanto, de tornar as coisas menos desiguais e mais justas e a música se mostra, para tanto, um instrumento eficaz, interdisciplinar e plural.

Daí um ponto de consonância com o pensamento de Bourdieu e a força matriz que move nossas ações, por meio da música, para virar este jogo dando alguma chance ao nosso aluno.

Pode-se perceber que a música, por mais sofisticada que seja, tem o poder de atrair e encantar os alunos desde que eles se permitam e se abram para essa possibilidade. Essa experiência modificou de modo significativo a relação do educando com a música que, em sua maioria, tinha apenas o entretenimento como foco principal. Alguns começaram a perceber a música no cinema, nas trilhas dos filmes, séries e novelas.

Outros visualizaram música na relação com a cidade ao conhecerem Ednardo, Belchior e o Pessoal do Ceará.

O Maracatu tocado aqui no nosso estado foi um dos ritmos que mais os entusiasmou nas práticas de percussão corporal. O canto despojado na sala de aula tradicional levou uma série de alunos a se matricularem nas oficinas de canto e violão. Muitos deles seguem com a prática das atividades musicais.

Há também aqueles que se tornaram seletivos em suas escolhas musicais e seguiram sempre me abordando sobre uma ou outra música, ou algum artista que tenham descoberto em suas andanças musicais. Atualmente, venho recebendo retorno nas redes sociais de alunos escutando, tocando ou cantando alguma música que para ele tornou-se significativa a partir da percepção musical desenvolvida, do repertório apresentado e das práticas vivenciadas.

Percebo que as aulas de teoria musical aliadas à prática, analisando as divisões, escalas, acordes e levadas do violão das músicas do repertório adotado, tocam os alunos, de modo envolvente, de maneira que eles assistem à aula com muita atenção. Logo, surgem indagações, reflexões extremamente naturais e inteligentes que foram registradas e serão apresentadas no diário de bordo, junto com a entrevistas na defesa dessa dissertação.

Tenho a certeza de que se tivéssemos mais tempo durante toda a vida escolar do educando, poderíamos gerar consumidores de música mais criteriosos, estudantes de músicas dedicados e um estudante culto e capaz de usufruir amplamente daquilo que a música tem a oferecer em toda sua essência.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor Wiesengrund.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. 1 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- BOURDIEU, Pierre. **Coisas Ditas**. 1 ed. São Paulo: Brasiliense, 2004. BOURDIEU, Pierre. *Escritos de educação*. 16 ed. Petrópolis: Vozes: 1998.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 2 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- BOURDIEU, Pierre. Método científico e hierarquia social dos objetos. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 2007. p. 35-64.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação, 2018.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- SOUSA, Angélica Silva. OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; ALVES, Laís Hilário. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da Fucamp**, Minas Gerais, v. 20, n. 43, p. 64-83, 2021.
- KATER, Carlos. “Por que Música na Escola?”: algumas reflexões. In: JORDÃO, Gisele. et al. (coord.). **A música na escola**. São Paulo: Allucci & Associados Comunicações, 2012, p.42-45.
- KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, Eduardo. KASTRUP, Virgínia. ESCÓSSIA, Liliana. **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 32-51.
- KOELLREUTTER, Hans-Joachim. Por uma nova teoria da música, por um novo ensino da teoria musical. In: KATER, Carlos. (org.). **Cadernos de estudo**. Belo Horizonte: Atravez, 1997.
- LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. **O ensino da música na escola fundamental: um estudo exploratório**. 2001. 241f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.
- LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. Educação musical como prática educativa no cotidiano escolar. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 10, n. 10, p. 65-74, 2004.
- PASSEGGI, Maria da Conceição. Memoriais: “cantos de experiência” vivida e em devir. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, Santa Maria, v. 10, p. 1-10, 2021.

PASSOS, Eduardo.; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana. **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2015.

PESCE, Lucila.; ABREU, Claudia Barcelos de Moura. Pesquisa qualitativa: considerações sobre as bases filosóficas e os princípios norteadores. **Revista da FAEBAA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 19-29, 2013.

## **APÊNDICE A – SUMÁRIO COMENTADO**

### **1 INTRODUÇÃO**

O primeiro capítulo dessa dissertação trata-se da narrativa da minha história devida. Escrito de modo menos formal, esta parte do trabalho descreve desde os primeiros contatos que tive com a música até os dias atuais em que permaneço músicoprofissional, todavia pesquisador e educador musical também. Considero esse capítulo fundamental, pois legitima a minha presença neste mestrado uma vez que não sou formado em música, apesar de ser músico profissional desde os 15 anos. Ademais, assumi a disciplina de artes logo que passei no concurso para professor do estado e, de súbito, busquei estratégias, para introduzir a música nas minhas aulas, que, por sua vez, forjaram a metodologia que adoto atualmente e que apresento nessa pesquisa.

### **2 PRIMEIRAS REFLEXÕES**

Este texto trata das impressões iniciais de um calouro em uma cadeira inaugural em um mestrado de artes em uma universidade federal. Era a cadeira Música e Sociedade, ministrada pelos professores Botelho e Pedro Rogério. São reflexões sobre ensaios, dicas de leituras, discussões destes dois grandes professores que foram demasiadamente significativas para mim e que, portanto, serviram de arcabouço para produção deste texto que não poderia ficar de fora desta dissertação pelo seu teor afetivo, bem como pelo seu significado científico.

### **3 A EDUCAÇÃO MUSICAL DO BRASIL NO SÉCULO XX ATÉ A CONTEMPORANEIDADE**

Neste segundo capítulo procuramos traçar um panorama da educação musical brasileira, do início do século XX até os dias atuais a fim de conhecermos os educadores musicais expressivos em nosso país, o modo como trataram este assunto e as estratégias que eles utilizaram para levar a música à escola diante das circunstâncias históricas, sociais e legislativas. Ademais, este estudo possibilitou conhecermos historicamente as leis que definem o espaço e a atuação de Educação Musical. Nesse sentido, tais leis ora avançaram, ora retroagiram, no entanto, observamos que alguns educadores musicais conseguiram desenvolver metodologias que possibilitaram algum nível de educação musical escolar no país. Porém, a música permanece até hoje, longe

de ocupar o espaço que lhe é devido dentro da escola e do currículo escolar.

#### **4 A MÚSICA NA ESCOLA**

O terceiro capítulo dessa dissertação descreve como alguns educadores musicais conseguiram enfrentar os desafios que ainda hoje enfrentamos para trabalharmos com a música nas escolas brasileiras, mas que de modo criativo e inteligente conseguiram desenvolver uma educação musical inclusiva e abrangente. Educadores musicais como Heitor Villa-Lobos, H.J. Koellreutter e R. Murray Schafer muito têm a nos dizer e, nessa medida, nortearam e sustentaram, por meio de suas metodologias, as ações empregadas e defendidas por nós para desenvolvermos a educação musical dentro da sala de aula convencional.

#### **5 O PAPEL DA MÚSICA NA ESCOLA PÚBLICA**

Este capítulo discorre a importância que a música pode assumir no sentido de aumentar a bagagem cultural do aluno e de lhe desenvolver o senso crítico por meio da percepção musical e da interdisciplinaridade que a música permite. Por meio da percepção musical desenvolve-se a capacidade de avaliar elementos musicais como harmonia, melodia e ritmo e por intermédio da análise textual amplia-se o vocabulário, desenvolve-se a interpretação textual e a capacidade de relações interdisciplinares com as disciplinas de história, filosofia, sociologia. Nessa medida, busca-se atenuar toda uma ausência de conhecimentos que atuam com pré-requisitos para a compreensão dos conteúdos que o estudante da escola pública, em sua maioria, não possui, devido à baixa escolaridade dos pais. Para fundamentação de tais questões, utilizamos os conceitos de *Habitus* e Capital Cultural de Pierre Bourdieu.

#### **6 ASPECTOS METODOLÓGICOS**

Este último capítulo trata do Materialismo Histórico Dialético com as questões apresentadas no capítulo anterior. Apesar de sabermos que há uma distinção entre a praxiologia de Bourdieu e o Materialismo Histórico Dialético de Karl Marx, note-se, utilizamos conceitos de Bourdieu, fundamentais para sustentação de nossas ações e não como método de análise, assim como, Também, dissertamos sobre o termo Indústria cultural, adotado por Adorno e Horkheimer na Teoria Crítica. Logo, é fundamental que tenhamos a consciência quanto a distinção desses

autores enquanto método, porém, nada impede que utilizemos termos por eles utilizados para construirmos nossa fundamentação que, por sua vez, adota a matriz metodológica do Materialismo Histórico Dialético. Ademais, descrevemos aqui o objeto de pesquisa, o campo, a análise e a apresentação das conclusões obtidas.

## **7 DIÁRIO DE BORDO**

Este texto trata-se de uma narrativa das nossas ações na escola e da receptividade delas por parte dos alunos e de todo corpo escolar. Para tanto, apoiamos-nos no texto “A Cartografia Como Método de Pesquisa-Intervenção” de Eduardo Passos e Regina Benevides de Barros, no qual defende-se a subjetividade do pesquisador e não uma metodologia rígida. Cabe, pois, lembrar que a cartografia não segue passos e sim um conjunto de pistas e que estas não operam como pré-requisitos para as outras, seguindo mesmo a ótica da subjetividade. Outrossim, é de que a matriz epistemológica desta pesquisa é o Materialismo Histórico Dialético, como já foi dito, a cartografia será portanto aplicada em sua metodologia apenas para este capítulo.

## **8 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este texto faz uma análise de cada parte deste construto da sua relevância e pertinência para o resultado final.

## APÊNDICE B – GRAVAÇÃO EM VÍDEO DAS AULAS DE ARTES

1. Demonstração em vídeo da aula de artes da turma 1°C, canto coletivo, música “Como uma onda no mar”

<https://www.youtube.com/watch?v=VKFbhA60NY>

2. Demonstração em vídeo da aula da turma 1ºB, canto coletivo, música “Terral” <https://www.youtube.com/watch?v=1-QcUdXnyaE>

3. Demonstração em vídeo da aula da turma 1°C, canto coletivo, música “Anunciação” [https://www.youtube.com/watch?v=WxSyl9YDd\\_Y](https://www.youtube.com/watch?v=WxSyl9YDd_Y)

4. Demonstração em vídeo da aula da turma 1ºB, canto coletivo, música “La belle de jour” <https://www.youtube.com/watch?v=bLQUVuOpYBs>

5. Demonstração em vídeo da aula da turma 1ºB, percussão corporal e divisão musical(2/4): [https://www.youtube.com/watch?v=7\\_V9o7t57ho](https://www.youtube.com/watch?v=7_V9o7t57ho)

6. Demonstração em vídeo da aula da turma 1ºB, divisão musical (valsa 3/4): <https://www.youtube.com/shorts/ZEEMQxVvyvs>

7. Demonstração em vídeo da aula da turma 1°C, canto coletivo, música “Exagerado” <https://www.youtube.com/watch?v=WstxaqshGR0>

8. Demonstração em vídeo da aula da turma 1ºB, canto coletivo, música “Anunciação”, técnica vocal vibrato:

<https://www.youtube.com/watch?v=Gq3suxedEnc>

9. Demonstração em vídeo da aula da turma 1ºB, canto coletivo, música “Só love”: <https://www.youtube.com/watch?v=x5kYdAdwxl>

## ANEXO A – LETRA DAS MÚSICAS DAS AULAS DE ARTES

### 1. Admirável gado novo (vida de gado)

#### Canção de Zé Ramalho

Yeah

Vocês que fazem parte dessa massa

Que passa dos projetos do futuro

É duro tanto ter que caminhar

E dar muito mais do que receber

E ter que demonstrar sua coragem

À margem do que possa parecer

E ver que toda essa engrenagem

Já sente a ferrugem lhe comer

Êh, oô, vida de gado

Povo marcado eh

Povo feliz

Êh, oô, vida de gado

Povo marcado eh

Povo feliz

Lá fora faz um tempo confortável

A vigilância cuida do normal

Os automóveis ouvem a notícia

Os homens a publicam no jornal

E correm através da madrugada

A única velhice que chegou

Demoram-se na beira da estrada

E passam a contar o que sobrou!

Eh, oô, vida de gado

Povo marcado eh

Povo feliz

Eh, oô, vida de gado

Povo marcado eh

Povo feliz

Oh oh oh

O povo foge da ignorância

Apesar de viver tão perto dela

E sonham com melhores tempos idos

Contemplam esta vida numa cela

Esperam nova possibilidade

De verem esse mundo se acabar

A arca de Noé, o dirigível

Não voam, nem se pode flutuar

Não voam, nem se pode flutuar

Não voam, nem se pode flutuar  
 Eh, oô, vida de gado  
 Povo marcado eh  
 Povo feliz (eu quero ouvir vocês, vai)  
 Eh, oô, vida de gado  
 Povo marcado eh  
 Povo feliz  
 Feliz  
 Feliz  
 Feliz  
 Oô  
 Oh uoh uoh uoh uoh eh eh eh boi  
 Eh boi, yeah yeah boi

## **2. All Star**

### **Canção de Nando Reis**

Estranho seria  
 Se eu não me apaixonasse por você  
 O sal viria doce para os novos lábios  
 Colombo procurou as Índias  
 Mas a terra avisto em você  
 O som que eu ouço  
 São as gírias do seu vocabulário  
 Estranho é gostar tanto do seu All Star azul  
 Estranho é pensar que o bairro das Laranjeiras  
 Satisfeito sorri, quando chego ali  
 E entro no elevador  
 Aperto o 12 que é o seu andar  
 Não vejo a hora de te encontrar  
 E continuar aquela conversa  
 Que não terminamos ontem  
 Ficou pra hoje  
 Estranho mas já me sinto  
 Como um velho amigo seu  
 O seu All Star azul combina  
 Com o meu preto de cano alto  
 Se o homem já pisou na lua  
 Como ainda não tenho seu endereço?  
 O tom que eu canto as minhas músicas  
 Pra tua voz parece exato  
 Estranho é gostar tanto do seu All Star azul  
 Estranho é pensar que o bairro das Laranjeiras  
 Satisfeito sorri, quando chego ali

E entro no elevador  
 Aperto o 12 que é o seu andar  
 Não vejo a hora de te encontrar  
 E continuar aquela conversa  
 Que não terminamos ontem  
 Ficou pra Laranjeiras  
 Satisfeito sorri, quando chego ali  
 E entro no elevador  
 Aperto o 12 que é o seu andar  
 Não vejo a hora de te encontrar  
 E continuar aquela conversa  
 Que não terminamos ontem  
 Ficou pra hoje

### **3. Anunciação**

#### **Canção de Alceu Valença**

Na bruma leve das paixões que vêm de dentro  
 Tu vens chegando pra brincar no meu quintal  
 No teu cavalo peito nu, cabelo ao vento  
 E o sol quarando nossas roupas no varal  
 Na bruma leve das paixões que vêm de dentro  
 Tu vens chegando pra brincar no meu quintal  
 No teu cavalo Peito nu, cabelo ao vento  
 E o sol quarando nossas roupas no varal  
 Tu vens, tu vens  
 Eu já escuto os teus sinais  
 Tu vens, tu vens  
 Eu já escuto os teus sinais  
 A voz do anjo sussurrou no meu ouvido  
 Eu não duvido já escuto os teus sinais  
 Que tu virias numa manhã de domingo  
 Eu te anuncio nos sinos das catedrais  
 Tu vens, tu vens  
 Eu já escuto os teus sinais  
 Tu vens, tu vens  
 Eu já escuto os teus sinais  
 Ah ah ah ah ah ah  
 Ah ah ah ah ah ah  
 Na bruma leve das paixões que vêm de dentro  
 Tu vens chegando pra brincar no meu quintal  
 No teu cavalo Peito nu, cabelo ao vento  
 E o sol quarando nossas roupas no varal  
 Tu vens, tu vens

Eu já escuto os teus sinais  
 Tu vens, tu vens  
 Eu já escuto os teus sinais  
 A voz do anjo sussurrou no meu ouvido  
 Eu não duvido já escuto os teus sinais  
 Que tu virias numa manhã de domingo  
 Eu te anuncio nos sinos das catedrais  
 Tu vens, tu vens  
 Eu já escuto os teus sinais  
 Tu vens, tu vens  
 Eu já escuto os teus sinais  
 Ah ah ah ah ah ah  
 Ah ah ah ah ah ah

#### **4. A Palo Seco**

##### **Canção de Belchior**

Se você vier me perguntar por onde andei  
 No tempo em que você sonhava  
 De olhos abertos, lhe direi  
 Amigo, eu me desesperava  
 Sei que assim falando pensas  
 Que esse desespero é moda em '76  
 Mas ando mesmo descontente  
 Desesperadamente, eu grito em português  
 Mas ando mesmo descontente  
 Desesperadamente, eu grito em português  
 Tenho vinte e cinco anos  
 De sonho e de sangue  
 E de América do Sul  
 Por força deste destino  
 Ah você sabe e eu também sei  
 Um tango argentino  
 Me vai bem melhor que um blues  
 Sei que assim falando pensas  
 Que esse desespero é moda em '76  
 E eu quero é que esse canto torto  
 Feito faca, corte a carne de vocês  
 E eu quero é que esse canto torto  
 Feito faca, corte a carne de vocês

Sei que assim falando, pensas  
 Que esse desespero é moda em '76  
 E eu quero é que esse canto torto  
 Feito faca, corte a carne de vocês  
 E eu quero é que esse canto torto  
 Feito faca, corte a carne de vocês

## **5. Canteiros**

### **Canção de Fagner**

Quando penso em você  
 Fecho os olhos de saudade  
 Tenho tido muita coisa  
 Menos a felicidade  
 Correm os meus dedos longos  
 Em versos tristes que invento  
 Nem aquilo a que me entrego  
 Já me dá contentamento  
 Pode ser até manhã  
 Ceddo, claro, feito o dia  
 Mas nada do que me dizem  
 Me faz sentir alegria  
 Eu só queria ter do mato  
 Um gosto de framboesa  
 Pra correr entre os canteiros  
 E esconder minha tristeza  
 E eu ainda sou bem moço pra tanta tristeza  
 E deixemos de coisa, cuidemos da vida  
 Pois se não chega a morte  
 Ou coisa parecida  
 E nos arrasta moço  
 Sem ter visto a vida  
 Quando penso em você  
 Fecho os olhos de saudade  
 Tenho tido muita coisa  
 Menos a felicidade  
 Correm os meus dedos longos  
 Em versos tristes que invento  
 Nem aquilo a que me entrego  
 Já me dá contentamento  
 Pode ser até manhã  
 Ceddo, claro, feito o dia  
 Mas nada do que me dizem  
 Me faz sentir alegria

Eu só queria ter do mato  
 Um gosto de framboesa  
 Pra correr entre os canteiros  
 E esconder minha tristeza  
 E eu ainda sou bem moço pra tanta tristeza  
 E deixemos de coisa, cuidemos da vida  
 Pois se não chega a morte  
 Ou coisa parecida  
 E nos arrasta moço  
 Sem ter visto a vida  
 Eu só queria ter do mato  
 Um gosto de framboesa  
 Pra correr entre os canteiros  
 E esconder minha tristeza  
 E eu ainda sou bem moço pra tanta tristeza  
 E deixemos de coisa, cuidemos da vida  
 Pois se não chega a morte  
 Ou coisa parecida  
 E nos arrasta moço  
 Sem ter visto a vida  
 Quando penso em você  
 Fecho os olhos de saudade  
 Mas a felicidade  
 Correm os meus dedos longos  
 É pau, é pedra, é o fim do caminho  
 É um resto de toco, é um pouco sozinho  
 São as águas de março fechando o verão  
 É promessa de vida em nosso coração  
 E eu ainda sou bem moço pra tristeza  
 E deixemos de coisa, cuidemos da vida  
 Pois se não chega a morte  
 Ou coisa parecida  
 E nos arrasta moço  
 Sem ter visto a vida

## **6. Catavento**

### **Canção de Eugenio Leandro**

Ca, ca, ta, vento, vento, oi catavento  
 Catavento, só tem vento  
 Só tem tempo pra catar  
 Ca, ca, ta, vento, vento, oi catavento  
 Que geme, geme, chora, chora  
 E não tem hora pra parar

Oi, catavento, só tem água  
 Só tem mágoa pra catar  
 Catavento, um espantalho  
 De que me valho pra chorar  
 Sou um gentio que não tem água  
 Não tem rio, não tem mar  
 Só um pomar de cajueiro  
 Um jasmineiro pra aguar  
 Nessa vida eu só preciso  
 De um sorriso pra florar  
 Terra seca desse meu peito  
 Dê um jeito de arrancar  
 Ca, ca, ta, vento, vento, oi catavento  
 Que geme, geme, chora, chora  
 E não tem hora pra parar  
 Ca, ca, ta, vento, vento, oi catavento  
 Oi, roda, roda, catavento  
 Traz o tempo de cantar

## **7. Como uma onda (Zen-surfismo)**

### **Canção de Lulu Santos**

Nada do que foi será  
 De novo do jeito que já foi um dia  
 Tudo passa, tudo sempre passará  
 A vida vem em ondas  
 Como um mar  
 Num indo e vindo infinito  
 Tudo que se vê não é  
 Igual ao que a gente viu há um segundo  
 Tudo muda o tempo todo no mundo  
 Não adianta fugir  
 Nem mentir  
 Pra si mesmo agora  
 Há tanta vida lá fora  
 Aqui dentro sempre  
 Como uma onda no mar  
 Como uma onda no mar  
 Como uma onda no mar  
 Como uma onda no  
 Nada do que foi será  
 (De novo do jeito que já foi um dia)  
 (Tudo passa, tudo sempre passará)

Tudo que se vê não é  
 Igual ao que a gente viu há um segundo  
 Tudo muda o tempo todo no mundo  
 (Não adianta fugir)  
 Nem mentir  
 Pra si mesmo agora  
 Há tanta vida lá fora  
 Aqui dentro sempre  
 Como uma onda no mar  
 Como uma onda no mar  
 Como uma onda no mar  
 Como uma onda no mar)

## **8. Equatorial**

### **Canção de Calé Alencar**

Quando vejo no quintal  
 Uma pequena saudade  
 Equatorial, vento e varal  
 Vejo você  
 Equatorial, vento e varal  
 Eu e você  
 E você dizendo adeus  
 Palmeiral nos olhos meus  
 Sopro da brisa que vem lá do mar  
 E Fortaleza é uma cidade litoral  
 Só pra te ver hoje a tarde  
 Equatorial, vento e varal  
 Vejo você  
 Equatorial, vento e varal  
 Eu e você

## **9. Exagerado**

### **Canção de Cazuza**

Amor da minha vida  
 Daqui até a eternidade  
 Nossos destinos foram traçados  
 Na maternidade  
 Paixão cruel, desenfreada  
 Te trago mil rosas roubadas  
 Pra desculpar minhas mentiras  
 Minhas mancadas  
 Exagerado

Jogado aos teus pés  
 Eu sou mesmo exagerado  
 Adoro um amor inventado  
 Eu nunca mais vou respirar  
 Se você não me notar  
 Eu posso até morrer de fome  
 Se você não me amar  
 Por você eu largo tudo  
 Vou mendigar, roubar, matar  
 Até nas coisas mais banais  
 Pra mim é tudo ou nunca mais  
 Exagerado

Jogado aos teus pés  
 Eu sou mesmo exagerado  
 Adoro um amor inventado  
 E por você eu largo tudo  
 Carreira, dinheiro, canudo  
 Até nas coisas mais banais  
 Pra mim é tudo ou nunca mais  
 Exagerado

Jogado aos teus pés  
 Eu sou mesmo exagerado  
 Adoro um amor inventado  
 Jogado aos teus pés  
 Com mil rosas roubadas, exagerado  
 Eu adoro um amor inventado  
 Jogado aos teus pés, baby, baby  
 Eu sou mesmo exagerado  
 Adoro um amor inventado

## **10.Os cegos do castelo**

### **Canção de Titãs**

Eu não quero mais mentir  
 Usar espinhos que só causam dor  
 Eu não enxergo mais o inferno que me atraiu  
 Dos cegos do castelo me despeço e vou  
 A pé até encontrar  
 Um caminho, o lugar  
 Pro que eu sou  
 Eu não quero mais dormir  
 De olhos abertos me esquento o Sol  
 Eu não espero que um revólver venha explodir  
 Na minha testa se anunciou

A pé a fé devagar  
Foge o destino do azar  
Que restou  
E se você puder me olhar  
Se você quiser me achar  
E se você trazer o seu lar  
Eu vou cuidar, eu cuidarei dele  
Eu vou cuidar  
Do seu jardim  
Eu vou cuidar, eu cuidarei muito bem dele  
Eu vou cuidar  
Eu cuidarei do seu jantar  
Do céu e do mar, e de você e de mim  
Eu não quero mais mentir  
Usar espinhos que só causam dor  
Eu não enxergo mais o inferno que me atraiu  
Dos cegos do castelo me despeço e vou  
A pé até encontrar  
Um caminho, o lugar  
Pro que eu sou  
Eu não quero mais dormir  
De olhos abertos me esquento o Sol  
Eu não espero que um revólver venha explodir  
Na minha testa se anunciou  
A pé a fé devagar  
Foge o destino do azar  
Que restou  
E se você puder me olhar  
Se você quiser me achar  
E se você trazer o seu lar  
Eu vou cuidar, eu cuidarei dele  
Eu vou cuidar  
Do seu jardim  
Eu vou cuidar, eu cuidarei muito bem dele  
Eu vou cuidar  
Eu cuidarei do seu jantar  
Do céu e do mar  
E de você e de mim

**11. O Trem Azul (The Blue Train)**  
**Canção de Lô Borges**

Coisas que a gente se esquece de dizer

Frases que o vento vem as vezes me lembrar  
 Coisas que ficaram muito tempo por dizer  
 Na canção do vento não se cansam de voar  
 Uoh uoh uoh oh yeah yeah yeah  
 Você pega o trem azul, o Sol na cabeça  
 O Sol pega o trem azul, você na cabeça  
 O Sol na cabeça  
 Coisas que a gente se esquece de dizer  
 Frases que o vento vem as vezes me lembrar  
 Coisas que ficaram muito tempo por dizer  
 Na canção do vento não se cansam de voar  
 Não se cansam de voar  
 Você pega o trem azul, o Sol na cabeça  
 O Sol pega o trem azul, você na cabeça  
 O Sol na cabeça  
 Yeah yeah yeah  
 Você pega o trem azul, o Sol na cabeça  
 O Sol pega o trem azul, você na cabeça  
 O Sol na cabeça  
 Yeah yeah yeah  
 Você pega o trem azul, o Sol na cabeça  
 O Sol pega o trem azul, você na cabeça  
 O Sol na cabeça eh yeah

## **12. La belle de jour**

### **Canção de Alceu Valença**

Ah hei, ah hei, ah hei  
 Ah ah, La Belle de Jour  
 Ah hei, ah hei  
 Eu lembro da moça bonita  
 Da praia de Boa Viagem  
 E a moça no meio da tarde  
 De um domingo azul  
 Azul era Belle de Jour  
 Era a bela da tarde  
 Seus olhos azuis como a tarde  
 Na tarde de um domingo azul  
 La Belle de Jour  
 Eu lembro da moça bonita  
 Da praia de Boa Viagem  
 E a moça no meio da tarde  
 De um domingo azul  
 Azul era Belle de Jour

Era a bela da tarde  
Seus olhos azuis como a tarde  
Na tarde de um domingo azul  
La Belle de Jour  
Belle de Jour  
Oh oh  
Belle de Jour  
La Belle de Jour  
Era a moça mais linda  
De toda a cidade  
E foi justamente pra ela  
Que eu escrevi o meu primeiro blues  
Mas Belle de Jour  
No azul viajava  
Seus olhos azuis como a tarde  
Na tarde de um domingo azul  
La Belle de Jour  
La Belle de Jour  
Eu lembro da moça bonita  
Da praia de Boa Viagem  
E a moça no meio da tarde  
De um domingo azul  
Azul era a Belle de Jour  
Era a bela da tarde  
Seus olhos azuis como a tarde  
Na tarde de um domingo azul  
La Belle de Jour  
Eu lembro da moça bonita  
Da praia de Boa Viagem  
E a moça no meio da tarde  
De um domingo azul  
Azul era a Belle de Jour  
Era a bela da tarde  
Seus olhos azuis como a tarde  
Na tarde de um domingo azul  
La Belle de Jour  
Belle de Jour  
Oh oh  
Belle de Jour  
La Belle de Jour  
Era a moça mais linda  
De toda a cidade  
E foi justamente pra ela  
Que eu escrevi o meu primeiro blues

Mas Belle de Jour  
No azul viajava  
Seus olhos azuis como a tarde  
Na tarde de um domingo azul  
La Belle de Jour  
Ah hei, ah hei, ah hei  
Ah hei, ah hei

### **13. Quando a Noite Chegar** **Paulo fazanha e Beto Paiva**

Passa por mim sem deixar a cor  
Nem vê meu peito latejar de amor  
Me dê um sorriso, seja o que for  
Faça alguma coisa pra acalmar a dor  
Posso suportar cataclismas, vendavais  
Mil vezes mais, te amo  
Longe de você, nem seeeeeei  
Como será, quando a noite chegar.  
Ler qualquer coisa, tentar me acalmar  
Fumo um cigarro, fico à esperar  
Esse telefone que não quer tocar.  
Posso suportar cataclismas, vendavais  
Mil vezes mais, te amo  
Longe de você, nem seeeeeei  
Como será, quando a noite chegar.  
Quando chegar, como será?  
Como será quando a noite chegar?

### **14. Terral** **Canção de Ednardo**

Eu venho das dunas brancas  
Da onde eu queria ficar  
Deitando os olhos cansados  
Por onde a vida alcançar  
Meu céu é pleno de paz  
Sem chaminés ou fumaça  
No peito enganos mil  
Na Terra é pleno abril  
No peito enganos mil  
Na Terra é pleno abril

Eu tenho a mão que aperreia  
Tenho o sol e areia  
Sou da América, sul da América  
South America  
Eu sou a nata do lixo  
Sou do luxo da aldeia  
Eu sou do Ceará  
Aldeia, Aldeota  
Estou batendo na porta pra lhe aperriar  
Pra lhe aperriar, pra lhe aperriar  
Eu sou a nata do lixo  
Sou do luxo da aldeia  
Sou do Ceará  
A Praia do Futuro  
O farol velho e o novo  
Os olhos do mar  
São os olhos do mar  
Os olhos do mar  
O velho que apagado  
O novo que espantado  
O vento a vida espalhou  
Luzindo na madrugada  
Braços, corpos suados  
Na praia fazendo amor  
Eu venho das dunas brancas  
De onde eu queria ficar  
Deitando os olhos cansados  
Por onde a vida alcançar  
Meu céu é pleno de paz  
Sem chaminés ou fumaça  
No peito enganos mil  
Na Terra é pleno abril  
No peito enganos mil  
Na Terra é pleno abril  
Eu tenho a mão que aperreia  
Tenho o sol e areia  
Sou da América, sul da América  
South America  
Eu sou a nata do lixo  
Sou do luxo da aldeia  
Eu sou do Ceará  
Aldeia, Aldeota  
Estou batendo na porta pra lhe aperriar  
Pra lhe aperriar, pra lhe aperriar

Eu sou a nata do lixo  
Sou do luxo da aldeia  
Sou do Ceará  
A Praia do Futuro  
O farol velho e o novo  
Os olhos do mar  
São os olhos do mar  
Os olhos do mar  
O velho que apagado  
O novo que espantado  
O vento a vida espalhou  
Luzindo na madrugada  
Braços, corpos suados  
Na praia fazendo amor