



**COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA,
EXTENSÃO E CULTURA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PRÁTICAS
MUSICAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

JOSÉ ANTÔNIO GONÇALVES FERREIRA

A PRÁTICA MUSICAL EM SALA DE AULA:
entre o professor e o artista

Rio de Janeiro

2021

JOSÉ ANTÔNIO GONÇALVES FERREIRA

A PRÁTICA MUSICAL EM SALA DE AULA:
entre o professor e o artista

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Práticas Musicais na Educação Básica/ EaD, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Práticas Musicais na Educação Básica.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Anna Cristina Cardozo da Fonseca

Rio de Janeiro

2021

COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA
BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER
CATALOGAÇÃO NA FONTE

F383 Ferreira, José Antônio Gonçalves

A prática musical em sala de aula: entre o professor e o artista /
José Antônio Gonçalves Ferreira. - Rio de Janeiro, 2021.

40 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Práticas
Musicais na Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de
Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Anna Cristina Cardozo da Fonseca.

1. Educação Musical – Estudo e ensino. 2. Ensino fundamental. 3.
Prática musical. 4. Oficinas. I. Fonseca, Anna Cristina Cardozo da. II.
Colégio Pedro II. III Título.

CDD 780.7

JOSÉ ANTÔNIO GONÇALVES FERREIRA

A PRÁTICA MUSICAL EM SALA DE AULA:
entre o professor e o artista

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Práticas Musicais na Educação Básica, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Práticas Musicais na Educação Básica.

Aprovado em 29 de setembro de 2021.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^ª Dr^ª Anna Cristina Cardozo da Fonseca
EPMEB/ CPII
Orientadora

Prof. M.e Ronaldo Murtinho Braga Cotrim
EPMEB/ CPII

Prof^ª Dr^ª Regina Márcia Simão Santos
Unirio

Rio de Janeiro
2021

Dedico este meu singelo trabalho, que espero ser o primeiro de muitos que virão, à Prof^a Regina Marcia Simão Santos, como forma de agradecimento e de reconhecimento por aquilo que esta pessoa representa para minha formação como professor e também para o cenário de nossa educação no Brasil.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, quero agradecer ao Colégio Pedro II, à toda a equipe, aos professores, coordenadores e colegas do curso de Especialização em *Práticas Musicais na Educação Básica*, por me proporcionar este momento de estudo, me capacitando ainda mais para a minha prática profissional, na visão do fazer musical junto aos meus “pequenos” e grandes motivadores desta ação pedagógica, que são os meus queridos alunos.

Quero agradecer a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para este investimento.

Às minhas professoras de música: Prof^a Juraci, da Escola Municipal Celestino da Silva; à Prof^a Marilda, do Conservatório de Música Carminha Alonso; à Prof^a Dr^a Regina Márcia S. Santos, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio).

Agradeço à minha orientadora, Prof^a Dr^a Anna Cristina Cardozo da Fonseca, por sua dedicação na condução deste trabalho de conclusão de curso.

Agradeço à minha família, à minha esposa Christina Maria e a meus filhos, Thiago e Guilherme, por estarem ao meu lado.

Ao meu neto Alberto Miguel, que me faz ser criança de novo.

À minha mãe Mirian, com seus 95 anos, que nunca deixou de ter fé em um mundo melhor.

Aos meus 10 irmãos, pelo carinho e companheirismo.

Em especial, agradeço ao meu falecido pai, José Ferreira, por acreditar no meu talento.

Por fim, agradeço ao Pai do céu, pela vida e por toda a missão em favor dela.

A melhor coisa que qualquer professor pode fazer é colocar na cabeça dos alunos a centelha de um tema que faça crescer, mesmo que esse crescimento tome formas imprevisíveis. Tenho tentado fazer com que a descoberta entusiástica da música preceda a habilidade de tocar um instrumento ou de ler notas, sabendo que o tempo adequado para introduzir essas habilidades é aquele em que as crianças pedem por elas.

(SCHAFER, 1986, p. 282)

RESUMO

FERREIRA, José Antônio Gonçalves. **A prática musical em sala de aula: entre o professor e o artista.** 2021. 40f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Práticas Musicais na Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2021.

A presente pesquisa propõe-se a relatar a experiência do autor como professor de música na Educação Básica e em espaços escolares alternativos com oficinas de música, com ênfase no violão, instrumento titular do pesquisador, e com outras modalidades da prática musical em grupo, nas diversas etapas da aprendizagem do aluno do Ensino Fundamental. Procura-se dialogar com exemplos e concepções que respondam às perspectivas do fazer musical criativo em grupo, aos fundamentos filosóficos da Arte-Educação, como também à legislação vigente, ao mesmo tempo em que busca-se refletir sobre a prática musical, nos modelos das oficinas, como meio deflagrador de produção de conhecimento e de inserção social, e sobre o cenário da Educação Musical, com questões ligadas à sua história, a modelos e linhas metodológicas, e a expectativas diante das mudanças relacionadas às políticas educacionais, a exemplo do Novo Ensino Médio. Destaca-se a questão do fazer musical, com o intento que ultrapassa o favorecimento de aspectos cognitivos e sociais, mas aponta para o despertar do interesse pela linguagem musical como ponto-chave de uma abertura para ações mais comprometidas com a música, com possibilidade de aprofundamento em estudos técnicos, e outros, mais adiante, se assim for da vontade do aluno.

Palavras-chave: Educação musical. Oficinas de música. Prática de conjunto.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
1.1	Justificativa	13
1.2	Objetivos	14
1.1.1	Objetivo geral	14
1.1.2	Objetivos específicos	15
1.3	Metodologia	15
2	CAMINHOS DA ARTE-EDUCAÇÃO: reflexões, fazeres, filosofias e pedagogos musicais	16
3	PRÁTICAS MUSICAIS	19
4	ENTRE O ARTISTA E O PROFESSOR	25
4.1	A prática no contexto de sala de aula e experiências anteriores	25
4.2	O trabalho no município do Rio de Janeiro	27
4.3	O trabalho no Colégio Pedro II	33
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	38
	REFERÊNCIAS	41

1 INTRODUÇÃO

O senhor tem conseguido fazer com que jovens de todo o mundo se sintam incluídos: crentes, agnósticos ou ateus, heterossexuais e homossexuais, e mostra isso com gestos concretos: compreende a fragilidade dos jovens e os ajuda, fala com eles, os estimula para que se aceitem, não pretende ensinar, mas com sua pureza ensina muito mais do que outros professores que se autoproclamam mestres. E a pureza testemunhada não precisa de atalhos ou explicações (FRANCISCO I, 2018, p. 74).

Este recorte de entrevista, com colocação do jornalista dirigida ao Papa Francisco, talvez seja um prenúncio do que se pretende mostrar nesta pesquisa, em um paralelo com o contexto educacional de nossas crianças e jovens, que representam essa fragilidade, no sentido da delicadeza, e que, portanto, precisam desse cuidado, tal qual um broto em seus primeiros estágios.

Por se tratar da arte da música e do exercício de sua prática, pensa-se no que a criança traz de natural e espontâneo, representando a pureza, e que, por isso, deve ser regado para que se desenvolva sem se corromper ao longo do caminho, até que cresça e frutifique. Acreditamos que ensinar assemelha-se a esse processo natural de uma planta que se desenvolve numa terra preparada para o plantar da semente, cujos galhos, à medida que crescem, são podados e que irão crescer mais e mais, dando frutos a seguir.

Na visão de sociabilidade, nos aspectos da singularidade e do coletivo, sabendo que nem todos são iguais com seus talentos, mas que, juntos, formam um jardim com sua diversidade de plantas, pronto para deleite e apreciação de quem o visitar, pode estar o sentido da arte como ciência, sobre a qual exige-se que se debruce, buscando descobrir o fascínio do criar, como criar e porquê criar, pelos variados meios e técnicas que levam a estes conhecimentos.

Como exemplos da prática do autor, a partir da qual se desenvolveu o presente trabalho, tomamos sua atuação nos Núcleos de Arte da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, na qual exerceu a função de professor de música de 1988 a 2018, e no Colégio Pedro II, considerada instituição de referência na educação do Brasil, e na qual continua como docente, mantendo espaço para a prática de Oficinas de Violão.

Acreditamos que a arte, por seu processo prático/criativo, está na base de uma ação que traz a trama deste exercício no resgate de cada gesto expressivo

que conduz a um fazer consciente, processo esse no qual a fruição pelo fazer musical é um importante objetivo.

Entretanto, o que verificamos na realidade de hoje, em que não se dá oportunidade de construção do conhecimento na medida necessária e contínua, parece ser contrário a este processo de fruição. Ainda que se inicie uma prática a partir de uma linha pedagógica do fazer criativo, baseado na experimentação, não se alcança o desfecho tal qual se iniciara, maquiando-se a bagagem adquirida ao longo deste investimento para com o aluno. Desmerece-lhe, desta forma, o importante propósito da ação criadora à qual aqui nos referimos pelo título de oficina, espaço baseado no fazer coletivo, proposto como ação pedagógica, e que se apresenta como a principal estratégia utilizada pelo autor ao longo de sua vida profissional como docente.

Perguntamo-nos, então: como fazer isso dentro de uma carga horária que mal dá para arcar com o conteúdo já proposto, limitada sob diversos aspectos, tais como espaço, tempo, quantidade de docentes, dentre outros que poderiam ser citados? Ainda que estas deficiências no nosso meio educacional, com dificuldades de espaço/tempo/recursos, não sejam desconhecidas, acreditamos que devemos lutar, por meio de políticas na educação, para conquistar estes espaços e, dentro dos projetos educacionais escolares, garantir o necessário, como já acontece em algumas destas instituições de ensino nas quais o pesquisador desenvolveu sua prática docente.

1.1 Justificativa

Vemos, na prática musical como estratégia pedagógica, um referencial de grande e fundamental importância no processo de musicalização de crianças e jovens. Por coincidência ou providência, como diz o ditado popular, acreditamos que é preciso manter certa consonância do presente trabalho com o título do curso *Práticas Musicais na Educação Básica* que ora se conclui, principalmente nesse momento em que, por causa da pandemia do coronavírus¹, não têm acontecido ações no exercício da atividade prática coletiva presencial de forma efetiva.

¹ Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) caracterizou a Covid-2019 como uma pandemia, dada sua abrangência mundial. Causada por um coronavírus, que recebeu o nome de SARS-CoV-2, o combate a essa doença se deu pela adoção de algumas medidas

Encontramo-nos isolados em nossas casas, em atividades remotas, resultado da interrupção das atividades letivas presenciais. Sentados em frente ao computador ou em face do celular, com aulas síncronas ou assíncronas, textos, exercícios, questionários e algumas sugestões de tarefas com teor prático individual, vídeos produzidos pelos professores, que impelem alunos a executar determinado ritmo em um instrumento ou em outro material ou a tocar determinada música na flauta doce para avaliação pelo professor, procuramos dar continuidade às tarefas escolares sem a vivência musical que, até então, buscávamos praticar.

Não é possível afirmar ao certo, mas acreditamos que a situação extrema pela qual passamos afeta a maneira de pensar e fazer, não somente no setor da educação, mas nas diversas áreas de trabalho e na vida social. Imaginamos, com isso, a grande necessidade de se dar ênfase às questões do fazer e do experimentar, indo ao encontro das práticas coletivas, como acontece com o modelo de oficinas.

Talvez sejam a hora e a vez de se afirmar a função e o objetivo da música na escola. Ressaltamos, portanto, a reflexão sobre o fazer coletivo e o seu valor, no que tange aos aspectos criativos, cognitivos e sociais, em face da estagnação vivida hoje, e que, muitas vezes, pode-se equiparar a tantas outras estratégias existentes, independentemente de se estar em um quadro pandêmico como aquele em que se vive atualmente.

1.2 Objetivos

1.1.1 Objetivo geral

Esta pesquisa busca resgatar, descrever e analisar a experiência de 30 anos do pesquisador como professor de música em salas de aula da Educação Básica de escolas públicas do Rio de Janeiro, entre os anos os anos de 1988 e 2018, e em espaços alternativos dentro dessas escolas. Pretende-se tomar como modelo o projeto desenvolvido pelo autor em oficinas, como prática e estratégia pedagógica que estimula a prática musical coletiva, aplicada em todo o percurso escolar, ou seja, em todos os segmentos da Educação Básica, fazendo uso do violão como instrumento para essa

mais radicais, como, por exemplo, o fechamento de escolas e estabelecimentos comerciais por muitos meses, levando as populações a se manterem em suas casas, em isolamento social.

atividade.

1.1.2 Objetivos específicos

Para tanto, propusemo-nos a:

- Identificar modalidades, modelos e estratégias de ensino que promovam a construção do conhecimento pelo fazer criativo, apreciação, socialização e reflexão;
- Elencar características que favoreçam a prática musical;
- Refletir sobre os desafios encontrados hoje por educadores de música para o desenvolvimento e a manutenção de uma prática pedagógica ativa aos alunos, considerando a prática musical como meio deflagrador de produção de conhecimento e inserção social; e
- Propor espaços que contemplem as características individuais de cada aluno, tanto em seu desenvolvimento, como em seu contexto cultural.

1.3 Metodologia

Nesse trabalho, valemo-nos de uma abordagem qualitativa, e utilizamo-nos da pesquisa bibliográfica para a construção de referencial teórico articulado aos pressupostos de uma prática da linha pedagógica ativa, com base no fazer criativo e na experimentação, como também ao pensamento filosófico da Arte-Educação.

2 CAMINHOS DA ARTE-EDUCAÇÃO: reflexões, fazeres, filosofias e pedagogos musicais

A Escolinha de Arte do Brasil foi o grande centro de divulgação e referência das ideias da Arte-Educação, termo pelo qual ficou conhecida a expressão “educação através da arte” criada por Herbert Read, poeta, professor de arte e pensador britânico (1893-1968). Ele desenvolveu as linguagens da arte de uma forma integrada, com espírito de experimentação e criação, nos anos de 1950.

Sob esta linha de pensamento, buscamos enfocar o ser criativo, colocando-se a questão do fazer artístico (musical) e de seus elementos específicos – ritmo, som, melodia – como algo peculiar de cada pessoa. Especialmente aqui, retrata-se o ser humano, com sua capacidade de criar, sua potencialidade, seus afetos, como algo inerente a cada um, e à necessidade de expressar tais potências, que não se limitam às artes, mas estão presentes nas diversas áreas do fazer humano, como afirma Fayga Ostrower.

As potencialidades e os processos criativos não se restringem, porém, à arte. Em nossa época, as artes são vistas como área privilegiada do fazer humano, onde o indivíduo parece facultada uma liberdade de ação em amplitude emocional e intelectual inexistente nos outros campos de atividade humana. Não nos parece correta essa visão criativa. O criar só pode ser visto num sentido global, como um agir integrado em um viver humano (OSTROWER, 1977, p. 5).

Partindo-se de tais pressupostos, pode-se ver como a arte reflete toda essa trama do fazer criativo, servindo de base para outros campos de ação e dando ampla abertura à ação interdisciplinar da Arte-Educação, configurada como “educação estética”, considerando os seguintes aspectos do ensino da arte: autoexpressão, observação e apreciação.

Em uma educação tida como anarquista, enquanto pedagogia social, buscava-se a autonomia e a solidariedade em uma escola com métodos que favoreciam a autodisciplina, a cooperação e o trabalho em grupo. Como pedagogia libertária, a Arte-Educação opõe-se ao ensino tradicional, autoritário e conduzido pelo poder. Por essas e outras razões, questionava-se a possibilidade de um projeto como esse em uma sociedade onde há concentração de poder e opressão.

É de Silvio Donizetti de Oliveira Gallo o livro de nome *Pedagogia do risco: experiências anarquistas em educação*, de 1995, em que o autor se afasta de uma “pedagogia de segurança” (GALLO, 1995 apud SANTOS, 2011, p.173). Herbert

Read, pedagogo anarquista, estava envolvido com a pedagogia do risco, uma educação que age individual e coletivamente, com sua proposta de Arte-Educação com bases libertárias, enquanto a pedagogia de segurança está afeita à reprodução dos padrões instituídos, com pouca chance à singularidade e às transformações. Dentre os educadores musicais que se aproximam da pedagogia do risco, temos: Raymond Murray Schafer (1933-2021) e Hans-Joachim Koellreuter (1915-2005), com o método pré-figurativo.

Herbert Read manifesta-se sobre a relação entre a “vitalidade de uma civilização” e o “funcionamento livre do processo estético” (READ, 1986), afirmando certa conexão entre o educador-artista, responsável por esse processo, não lhe bastando ser o sujeito do conhecimento, aquele que apenas o transfere, mas alguém que o concebe de forma sensível e criativa.

Mas como ser professor de música e não ser um artista, se a música traz em si o cerne da arte, se não a própria arte? Como é tal coisa de ser músico e não possuir tais padrões estéticos de um artista? Ou ser um professor numa perspectiva da Arte-Educação? Seria essa a resposta para tal proposição de Read sobre esse educador-artista?

É importante considerar estas questões, principalmente quando nos vemos diante de um artista popular, que não se sente um educador, ainda que com formação acadêmica em arte e/ou licenciatura em música. Muitos desses profissionais não enveredam pelos caminhos da academia, talvez por não encontrarem espaço ou escola que atenda aos seus anseios artísticos, seja na música, nas artes plásticas ou em qualquer outra área do campo da arte. Acreditamos que, hoje, as instituições estejam mais abertas a esta realidade, oferecendo espaços para essas manifestações populares e dando condições para o artista popular enveredar por um percurso com o qual se identifique, como já se vê em algumas universidades.

A propósito, a promulgação da Lei nº 11.769/ 2008, que inseriu a música como conteúdo obrigatório no currículo escolar, poderia ter sido o momento oportuno para incentivar tais músicos, com projetos sociais ligados às escolas e universidades, objetivando arrebanhar esses artistas, que ministram aulas particulares e se apresentam em espaços alternativos, ainda que nem todos possuam formação acadêmica. Entretanto, é possível supor que se tenha dado mais atenção à educação musical no ambiente escolar, como constata-se no meio acadêmico com

pesquisas sobre projetos voltados à esta realidade, aliada às novas conjecturas políticas educacionais em torno da qualidade do ensino.

Ana Mae Barbosa, numa entrevista ao *Portal Aprendiz*, responde:

O artista acha que, por si só, não ensina. Ele acha que não consegue estabelecer essa relação. Mas necessariamente por ser um artista, ele tem o que ensinar, mas no Brasil infelizmente há um desprezo por nossa educação pública, que acaba convertendo-se em uma instituição que vai formar apenas capacidades empregatícias de nosso povo, deixando todo o resto de lado” (NOGUEIRA, 2016).

Por outro lado, pensa-se no professor com sua formação, nas questões curriculares, nas práticas e demandas que concorrem para fins de tal formação, como suas expectativas como professor/músico recém-formado diante dos espaços oferecidos e os vários desafios a enfrentar como educador. Santos (2001) considera alguns pontos nestes aspectos.

Ser “educador musical” supõe identidades diversas e mesmo conflitantes, tomadas por uns e outros. Essas identidades são tão diversas como as já reconhecidas nos estudos em musicologia e etnomusicologia, sobre o “líder musical”: o que o legitima poder cantar com voz firme e audível; ou ler e escrever música escrita; ou conhecer as tradições do seu grupo, o seu repertório; ou a capacidade de contribuir com o traço novo na identidade daquele grupo (SANTOS, 2001, p.43).

Tais conflitos, constatados na classe de educadores de arte (música), com recém-formados, artistas e músicos, por vezes, refletem não só as questões dos professores em sua profissão, como também de todo um sistema educacional, quanto a espaços, currículos e realidades diversas nesse campo que requer maior atenção em âmbito social e político.

Santos (1990) se refere ao modelo educacional que toma para si a função mediadora da música do nosso educando e a música de outro contexto, no entendimento dessa relação em que ocorrem (SANTOS, 1990, p. 32-33). Cabe a nós, educadores, oportunizar práticas aos nossos pequenos, dentro do seu contexto cultural, para que descubram os seus próprios papéis nessa orquestra da criatividade, sendo eles mesmos os protagonistas e construtores de seus próprios enredos.

E é dentro desta perspectiva que relatamos algumas das experiências de 30 anos de magistério.

3 PRÁTICAS MUSICAIS

Ao buscar definições de oficinas em pesquisas bibliográficas, não só alguns conceitos foram listados, como também deu-se a constatação do vasto campo deste tema enquanto pesquisa, abarcando questões históricas, teóricas e metodológicas desta prática pedagógica de ensino, em suas diversas modalidades, tais como oficina de canto ou de violão, com o propósito de aprendizagens e construção de saberes, nos diversos modos, e se distanciando dos esquemas e modelos educacionais encontrados nas escolas.

Tal realidade pode ser vista na citação de Zanetta:

Estes modos, que envolviam muitas experimentações, debates e reflexões teóricas a respeito do que se experienciava, figuravam um espaço de construções coletivas e relações dialógicas que muito me interessava. O interesse e a vontade, por sinal, pareciam-me elementos constitutivos dos próprios participantes, que chegavam às oficinas bastantes eufóricos com a possibilidade de vivenciar novas experiências de aprendizagens. Estes espaços, consistiam outros modos de educação – que hoje compreendo como menores – e eram bastantes distintos das práticas escolares e de relações disciplinares que vivenciei em outros momentos (ZANETTA, 2018, p. 13).

Ainda que a não se tenha chegado a uma definição precisa do termo oficina, como aponta Zanetta em seu estudo, consideramos essa atividade, para efeito desse trabalho, como uma modalidade pedagógico-musical em que se busca desenvolver um ensino de caráter ativo, envolvendo a prática, a escuta, o fazer musical e a apreciação estética pela experimentação do material sonoro, nutrido por uma produção musical alicerçada na cultura e história da comunidade ali presente (RIO DE JANEIRO, 2010).

Um ponto bastante instigador é mencionar questões disciplinares em contexto de sala de aula que aplica o modelo de oficinas de música, vistos os diversos fatores já conhecidos como: espaço/tempo, recursos, quantitativo de alunos e outros. Por vezes, é possível se adequar a este modelo a partir de projetos que envolvam a comunidade, como festivais de música, projetos pedagógicos escolares em parceria com outras disciplinas, como música e artes visuais, ou esquema semelhante de caráter mais interdisciplinar.

Vê-se na autodisciplina, defendida nesse processo da Arte-Educação e necessária em situações escolares em que se utiliza a oficina como procedimento pedagógico, um exemplo a seguir, cuja conquista, no entanto, pode ser custosa diante da bagagem que o aluno traz, dos recursos favoráveis à viabilização desse exercício e do entendimento dessa prática como um movimento que tem início nos

primeiros estágios da vida escolar da criança, e não algo que se estrutura de um dia para o outro.

Vejamos a questão da disciplina, como citado por Stone:

Nós percebemos, que a disciplina era o resultado da absorção da criança em sua experiência, e não algo imposto pelos professores. (...) Muito raramente nos ocorre que essa palavra deriva da mesma raiz que “discípulo”, uma palavra suave, plena de reverência e dedicação. O sentido real de disciplina é, na verdade, “discipulado”. Se remontarmos ao sentido latino original da palavra, descobriremos que é igual ao da nossa palavra “ensino”, que implica a relação do mestre para o discípulo, de indicar, mostrar. A verdadeira disciplina está distante da disciplina de caserna (READ, 1986, p.63).

Isso faz pensar o quanto nosso sistema educacional “ignora” o significado desta palavra, que passa como algo ameaçador, e que, por outro lado, acaba provocando uma “falsa” reação de quem a recepciona, como algo camuflado, que não condiz com o verdadeiro sentir e pensar.

Acredita-se, entretanto, na importância do “tempo” em se adequar a esta linha de pensamento filosófico. Não se quer defender a ideia de “liberdade em educação”, que, segundo Read, foi um dos lemas do qual muitos fizeram uso, e que, por isso, não imprime sinceridade e que encobre pensamento desconexo e muito experimento aleatório (READ, 1986). Entretanto, é preciso verdadeira reformulação no cenário educacional de nossas escolas, considerando que uma sala com grande número de alunos, como se têm em nossas escolas públicas, não favorece uma plena aprendizagem baseada no modelo do fazer criativo e da experimentação, a exemplo das oficinas em grupo.

É necessário dar ao aluno a condição de se expressar por meio da exploração de um instrumento ou tocando, cantando, compondo uma música, desenhando ou encenando. Isso, no princípio, principalmente quando estes estágios não foram trabalhados de forma natural e no tempo adequado, pode resultar numa catarse, em um “caos necessário” ou uma “anarquia”, para, em seguida, tomar uma direção mais adequada, de acordo com a resposta de cada grupo. Muitas vezes, não se é compreendido, como visto em autores que assumiram tais posturas metodológicas e filosóficas e verificado na citação do Murray Schafer, ao ser indagado pelo seu diretor escolar:

“Para onde tudo isso tudo leva?”, perguntou-me o diretor depois de uma das mais ousadas sessões, e, olhando desesperadamente em volta, a classe em ruínas, nele fixei meus olhos firmemente e disse: “Anarquia, anarquia” (SCHAFER, 1991, p. 279).

Encontramos na proposta metodológica e filosófica da pedagogia do ensino musical de Murray Schafer uma luz para a prática juntos aos alunos da Educação Básica. Embora esta proposta não seja considerada um método de ensino, segundo o próprio Schafer, abre caminhos de possibilidades neste campo de atuação. Portanto, é nessa direção que damos o primeiro passo rumo à essa convicção, vendo nesse modelo o arcabouço de uma prática que vai ao encontro das necessidades e dos anseios dos alunos, no contexto socioeconômico em que se situam. E, diante de constantes percalços, se faz necessário investir na educação dessas crianças e jovens, que, por si, já trazem uma ampla bagagem com seus dons e talentos, em face da diversidade cultural, bom humor e vontade de ser feliz.

Partindo-se do seu primeiro eixo, com a “paisagem sonora”, envolvendo a ecologia acústica, muitas são as experiências que tratam da questão do som e o do cuidado para com ele, o que envolve de uma forma direta o ambiente de nossas escolas, a nossa sala de aula com falta de uma acústica adequada, desde os pequenos ruídos aos sons que extrapolam a capacidade de nossa audição e que repercutem dentro de cada um.

Paralelo a esse eixo, em uma concepção de paisagem sonora, retrata-se aqui uma experiência feita pelo autor do presente trabalho com alunos de Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em oficinas de violão, em que, primeiramente, foi solicitado que eles explorassem todos os sons possíveis do violão, a partir de exemplificação pelo professor.

Em um primeiro momento, tivemos um tempo para exploração dos sons do violão: ferir as cordas soltas; usar dedilhado com um e dois dedos da mão direita; usar o polegar da mão direita nos baixos; fazer rasqueados; usar outros elementos, como lápis, por exemplo, em contatos com as cordas; prender uma corda com a mão esquerda sobre a casa; executar pequena escala de até cinco notas, com dois e três dedos, usando cordas soltas e presas; esfregar a corda com uma flanela imitando um violino (fricção); explorar as cordas da ‘mão’ do violão, onde se prendem as cordas (sons agudos); explorar sons do tampo de madeira, nas diversas partes, com percussão.

Em um segundo momento, trabalhou-se cada um dos sons anteriormente explorados dentro de um contexto musical. Primeiramente, utilizou-se uma corda tangida com um dedo a partir de uma base rítmica em determinado tempo. Todos

executavam ao mesmo tempo o mesmo elemento sonoro. Depois, passou-se a outro elemento, com dois dedos e toque dobrado no mesmo tempo.

Essa prática ia em um crescendo de níveis de sons ou toques dobrados, com o baixo marcando o pulso, acrescentando-se outros componentes, como rasqueados, escalas de dois ou mais sons e sons friccionados. Essas experiências foram desenvolvidas por algum período, até o grupo se familiarizar com todos os sons e toques, inclusive os descobertos por eles próprios nesse processo.

Inicialmente, tudo era executado ao comando do professor, que dava o toque inicial, a princípio gesticulando e se fazendo ouvir pelos alunos, que imitavam o modelo, variável ao longo do processo de execução. Conforme a atividade se desenrolava, também os alunos eram chamados para o comando.

Para simbolizar o som a ser tirado, foi adotado, além do gestual, uma numeração para as cordas (1, 2, 3, 4, 5 e 6), casas (1, 2, 3, 4 ...), dedos (1, 2, 3 ...), mão esquerda (letras: p, i, m, a), mão aberta (sons das cordas da 'mão' do violão) e outros pra percussão e fricção.

Em um terceiro momento, trabalhou-se com base na improvisação, em que cada grupo ficava responsável por um determinado som, sob o comando do professor. Reproduziu-se uma sequência de recortes sonoros, imitando-se ambientações, como: chuva, vento, assobios, pássaros cantando e trovões, dentre outros. Neste momento, era ressaltada a dinâmica com o gestual: forte, fraco, suave e muito forte, utilizando-se, para tanto, braços abertos ou fechados.

Dessa dinâmica, nasceu *A tempestade*, criação em grupo, que foi apresentada junto com duas peças de nosso repertório popular e erudito. Serve essa experiência pessoal do autor como exemplo marcante de linha de aproximação entre o trabalho do autor e o processo metodológico de Schafer.

Relata-se, ainda, o papel preponderante da escola quando, na oferta de apresentações musicais aliada à prática de violão em grupo permitiu a alunos que, estimulados pelas experiências exemplificadas nos parágrafos anteriores e detentores de certa habilidade em escalas, solos e performances, buscaram trilhar o caminho da profissionalização musical.

Vê-se, neste eixo, a grande sacada para a conscientização sonora, a partir do que se faz necessário ultrapassar toda a barreira do excesso de ruído, de forma a chegar a este cuidar e lapidar. Tal processo da arte musical exige um engendramento de uma concepção do fazer criterioso a partir do ouvir, vindo na

paisagem sonora, a partir destas experiências, o esboço de uma obra musical, senão a própria arte. Daí a importância dos sons em composições do próprio Schafer: os sons da natureza, dos animais, da água, do fogo e da neve, em obras como *Miniwanka* (1973), *Snowforms* (1985), *Sun* (1982), e dos sons imaginados em *A Garden of bells* (1963). Por isso, é preciso aperfeiçoar o modo de apreensão do som, valorizando-o, e fazer trabalho de conscientização a respeito de seu impacto no ambiente, sendo a comunidade cúmplice nesse processo.

Outro eixo deste seu processo criativo é a confluência das artes, com integração das outras linguagens, gênero empregado no ciclo *Pátria* (composto de 12 obras), também de Schafer, no qual vê-se a relação com o meio. Muitas são as possibilidades de um fazer criativo usando as linguagens artísticas, o que nos remeterá às próprias experiências desenvolvidas em sala de aula pelo autor do presente trabalho, assim como aos projetos de oficinas e em suas criações junto aos alunos, como se perceberá mais à frente.

Schafer, com a sua proposta pedagógica de teor criativo, concentra seu trabalho de educação musical em três campos: a) a descoberta do potencial criativo da criança no sentido da autonomia; b) a visão da paisagem sonora como composição musical, em que o homem é o principal compositor; c) a descoberta de uma integração entre as linguagens das artes (SCHAFER, 1991).

Neste contexto de criatividade, o professor é visto com a sua nulidade, desde que haja ali uma “comunidade de aprendizes”, na qual pode propor situações com perguntas ao grupo, cessando, depois disso, o papel daquele que sempre sabe das coisas. “Ênfase novamente: numa classe programada para a criação, o professor precisa trabalhar para a própria extinção” (SCHAFER, 1991, p. 286).

Também é enfatizado o “erro” como algo positivo neste processo, pois Schafer prova mais pensamentos e senso de autocrítica. “Nada é mais triste do que uma história de sucessos” (SCHAFER, 1991, p. 276).

Outro ponto importante é sobre a notação musical. Aponta-se o início do trabalho com esse tema em torno do interesse do grupo. Há uma resistência da escrita nos primeiros estágios desta prática em grupo. Schafer condena o tempo que se perde com exercícios silenciosos, como desenhos de clave e redação de notas na pauta, e diz que a notação tradicional é algo que exige anos de treinamento. Portanto, o ideal seria que a notação fosse aprendida rapidamente. Daí a importância da própria escrita, na busca de estratégias para uma escrita mais

precisa, acompanhando-se, aí, os estágios mais elaborados deste processo, junto à necessidade de buscas da notação tradicional e da técnica paralelamente a este processo; o uso de notação não convencional para dar impressão de altura, com sinais que propõem diferentes texturas para um som piano, forte, crescendo, diminuindo, curtos ou longos.

Acredita-se que esta proposta, na máxima do “limite do risco”, venha ao encontro da prática pedagógica de muitos educadores, numa linha mais ativa, como revela o autor em consonância com a mesma e em outras citações mencionadas no decorrer desta pesquisa.

São tantas as proposições, métodos, objetivos. Mas será que a arte exige isso tudo? E quando se vê alguém que nunca teve uma aula de música, ou de instrumento, apresentar as “melhores” produções, um cantar, aquele toque, ou aquela pintura? Por quais metodologias ou caminhos passaram tais pessoas para uma performance tão natural quantos aos “afectos” e “perceptos”?

É importante estabelecer relação entre as metodologias adotadas nas oficinas do presente relato com as apresentadas acima, especialmente no que se refere ao aspecto do fazer criativo, em que elencam-se alguns exemplos de práticas em consonância com tais propostas metodológicas e estratégias. Exemplos como oficinas de violão, oficina de criação de canções, de canto e, na questão plástica, de elaboração do desenho para representar a imagem de um evento (o logotipo), dentre outras estratégias com foco no fazer dos padrões estéticos da Arte-Educação, vêm ao encontro de tais propostas de caráter do fazer coletivo, visando-se a cultura e ambiente da comunidade escolar.

4 ENTRE O ARTISTA E O PROFESSOR

4.1 A prática no contexto de sala de aula e experiências anteriores

A presente seção faz um breve relato da vida escolar e acadêmica do autor do presente trabalho e tem por objetivo apresentar a importância da prática musical na própria trajetória e os desdobramentos na prática docente.

Antes de entrar para a faculdade de música, este autor não pensava jamais em ser professor. Aos 14 anos, já praticava violão e compunha suas músicas, o que considerava uma experiência muito especial. Êxtase e felicidade, arrebatamento e vibração, foram sentimentos que emanaram daquele momento de criação, impulsionando-o para algo maior.

Tal experiência ou “encontro” assemelha-se ao pensamento de Deleuze ao afirmar que

A arte pensa por afectos e perceptos – tem função de produzir blocos de sensação, afectos e perceptos. A Arte diz de afetar e ser afetado por uma escultura (seus trajetos interiores, ângulos), de ser arrastado pelo devir-jazz de uma performance musical, por uma interpretação do Hino Nacional Brasileiro, de ser afetado pelos materiais, num processo de experimentação. E o gestual do maestro, o trejeito do cantor, o cheiro da tinta, o pêlo da brocha fazem desse bloco de sensações. Trata-se daquela interpretação, naquela voz; é aquele acorde, naquela paisagem; é o som dos metais naquele trecho do Porgy and Bess de Gershwin [...] (DELEUZE; GUATTARI, 1992 apud SANTOS, 2011, p. 249).

Talvez seja esta a justificativa mais plausível para a visão do “ser” ou “viver” essa trama do fazer ou “fruir” dentro de uma prática no processo da arte e da educação, que, por si só, já traz todo o teor estético citado anteriormente por Read e tantos outros, que acredita-se ser próprio do artista.

As primeiras aulas de música deste autor aconteceram como aluno da escola pública, onde aprendeu elementos da escrita musical convencional, bem como a prática de canto coral, a história da música e os hinos cívicos. Ainda que em formato mais tradicional, eram aulas preciosas. Acrescentem-se, ainda, a essas experiências as reuniões na casa da professora de música, que convidava os alunos para ensaiar para apresentações na escola. Nessas reuniões, era possível dedilhar livremente o piano exposto na casa da professora.

Nesse período, participou do primeiro festival de música na escola, interpretando sua própria composição para o público escolar, conquistando elogios pela obra de sua autoria. Os estudos de música e outras experiências se seguiram,

permitindo o contato com métodos sem partitura e por cifras; a prática de repertório recheado de choros, valsas tudo que vinha do cancionero mais tradicional da música brasileira; a dedicação a escalas, acordes e dedilhados por horas a fio; a participação em outros festivais de música popular, desta vez, com premiação.

Ao concluir a escola básica, ingressou, primeiramente, em curso de graduação de violão, transferindo-se para o curso de educação musical, após o primeiro ano de estudos superiores. Apesar de gostar muito de tudo, percebia certa distância entre o novo curso e sua prática anterior à faculdade: a de músico popular. Mais uma vez, assim como na escola pública, a presença docente de uma de suas professoras de música se fez sentir no incentivo à continuidade dos estudos, na condução das aulas e no afeto motivador, influenciando sua futura atuação.

O professor deve estar pronto para manifestações adversas do que se espera como educador, diante dos imprevistos e surpresas, conscientes do próprio papel. Isso remete ao esquema de aula como aula-cartografia (mapa-cartografia), uma qualidade de um currículo rizomático², numa descrição por Walter Kohan (2003), no entendimento desse devir professor:

O professor, produtor. Produtor de imprevistos, de surpresas, numa performance que prepara todos os detalhes mas se dispõe a prescindir de todos eles. [...] sem modelo. [...] O contrário das regras, das receitas, dos combinados. Não há nada a explicar, há tudo a receber. Há que se preparar para isso, longa e trabalhosamente. (p. 234) [...] Suspeitamos que se o pensar é um encontro, ensinar a pensar tem a ver com propiciar esse encontro, com preparar as condições de sua irrupção. Mas não há fórmulas nem receitas para isso. Apenas uma extensa e trabalhosa preparação. Nada de 'aprenda a pensar em seis meses', 'novo método para aprender a pensar. Garantimos resultado', 'como aprender a pensar em XYZ minutos'. Nada a prometer. Nada a vender. Nada a comprar" (KOHAN, 2003 apud SANTOS, 2011, p. 262-263).

Após a conclusão do curso de licenciatura, as experiências docentes se seguiram na vida do autor do presente trabalho, em atividades igualmente diversas em intenção, praticadas em escolas de diversas características e níveis de ensino, nas quais a arte, por vezes, era vista como um "hobby", "um luxo inocente"

² A palavra rizoma é empregado pela botânica e se relaciona a " um tipo de caule que cresce horizontalmente passando por diferentes pontos subterrâneos". De forma metafórica, emprestado de seu sentido original, passou a sugerir "uma rede de idéias com inúmeras possibilidades que podem se conectar a outras em direções múltiplas conforme oportunidades lhe apareçam. (...). Trazida para a educação, essa imagem projeta um currículo flexível, apto a aceitar diversas configurações pedagógicas. Ou seja, rizoma simboliza uma concepção curricular aberta. (...), o pensamento rizomático provoca ligações não lineares entre os conteúdos, convidando à experimentação" (FRANÇA, 2006).

(SWANWICK,1993, p.19), muito embora parecesse se valorizarem aquelas práticas.

Nessas escolas, cantigas de roda, jogos cantados e atividades lúdicas conviviam com a montagem de releituras de peças teatrais, em que teatro e música se integravam, ficando sob a responsabilidade do autor a criação e arranjo de canções, assim como ensaios junto aos alunos.

A partir desta experiência, com a presença de oficinas de violão, com um número bastante representativo de alunos, o autor buscou dar continuidade a estas práticas com os alunos na escola da rede municipal em que atuava e também nas então Unidades Escolares do Colégio Pedro II, de comum acordo com as respectivas direções.

4.2 O trabalho no município do Rio de Janeiro

De todos os espaços para o ensino experimentados pelo autor, o que mais oferecera multiplicidade de manifestações, no que tange a adversidades e desafios, fora na rede pública do município do Rio de Janeiro. Isso não só no que se refere ao material humano, o nosso aluno, com uma gama de situações ligadas a dificuldades sociais, questões de infraestrutura e problemas disciplinares, motivando muitas desistências de colegas da área da educação, agravadas pela falta de uma política educacional unificada, de forma atuante, o que, muitas das vezes, fez o docente ficar muito solitário e desconexo com o todo.

Isso pode ser melhor entendido se apresentada a realidade de alguns dos espaços presentes na dita rede de ensino, quais sejam Centros Integrados de Educação Pública (Ciep), escolas comuns e Núcleos de Arte e Clube Escolar.

O Ciep foi concebido como um espaço de concepções abertas para a educação integral de crianças e jovens, com boa parte da carga horária voltada para as artes, quanto ao seu teor estético e cultural, que funcionava em prédios que obedeciam a projeto arquitetônico específico e padronizado, dividido em salas de aula cujo som vazava de um ambiente para outro.

Este projeto foi criado com intuito de atender os alunos, com base nas artes, quanto ao seu teor estético e cultural, como é abordado na citação de Ana Mae Barbosa:

Merece ser mencionado o programa de preparação de professores para os CIEPs, 100 instituições criadas pelo Governo do Rio de Janeiro, no período de 1983 a 1986, para recuperar a educação usando principalmente arte. A concepção de arte era expressionista; enfatizando auto-expressão combinada com a valorização da experiência estética assistemática da criança. [...]. Outra proposta que estará presente na arte-educação do Brasil no futuro é a idéia de reforçar a herança artística e estética dos alunos, levando em consideração seu meio ambiente. A experiência dos CIEPs no Rio de Janeiro não poderia ser avaliada porque razões políticas a suspenderam nos seus inícios, [...] (BARBOSA, 1989, p. 176; p. 181).

Muito embora o Ciep tivesse sido criado para uma proposta em que a arte seria a base de uma linha pedagógica interdisciplinar, não era exatamente o que se tinha como resultado, já que cada docente trabalhava sua disciplina de forma descolada de uma proposta unificada e voltada à arte. Nesse contexto, desconexo do propósito inicial, o trabalho de música, ou de outro componente curricular que envolvesse o uso de material sonoro, era interpretado como algo que simplesmente intervinha de maneira um tanto invasiva na prática das demais disciplinas, causando um certo desconforto aos demais colegas, considerando que o projeto físico do Ciep previa certa abertura entre as salas de aula, para comunicação entre elas, com vistas à interdisciplinaridade planejada.

Apesar de todos estes desencontros, foi possível realizar trabalhos em que alunos e docente se envolvessem em um contexto melódico e poético de uma canção, de forma natural e espontânea.

Nas demais unidades escolares da rede municipal, cujos espaços físicos tinham estrutura diferente dos Ciep, também não se via um comprometimento com a questão do fazer musical, visto que não tínhamos um espaço apropriado para esta prática, assim como também não se encontravam instrumentos musicais e outros materiais que se prestassem à execução musical.

Acredita-se que a falta de recursos pode ser um importante indício do descaso com a educação pública, que não motiva o professor e, conseqüentemente, também o aluno. Não se encontra um ambiente propício para a realização desta disciplina do jeito que ela precisa ser praticada. Fora essas deficiências, não se tinha, naquela ocasião, definição das séries em que as aulas de música deveriam ou não ser ministradas, ficando, muitas das vezes, esta distribuição de forma aleatória, no sentido de complementar a grade do horário das turmas e da carga do professor.

Já se adotava alguma documentação com finalidade de sugestão de conteúdos a serem desenvolvidos nas diversas séries do Ensino Fundamental,

vinda da Secretaria Municipal de Educação, sob o título de *Orientações Curriculares Para o Ensino de Música*. Também, é bom ressaltar que o universo de professores não cobria a demanda quantitativa de docentes para garantir a presença da música em todas as séries, ainda que a aula de música fosse direcionada do 1º ao 9º ano do ensino fundamental.

Pode-se enfatizar, dentre os projetos realizados pela SME, o Festival da Canção das Escolas Municipais (Fecem), “mostra e divulgação da produção musical dos alunos da rede municipal” (RIO DE JANEIRO, [s. d.]) do Rio de Janeiro, com criação de canções, evento que propõe, a partir de um tema dado ou não, que os alunos criem suas composições em grupo, o que inclui a participação de forma efetiva do professor, opinando desde o fazer musical, a poesia, o arranjo, a imagem (logotipo), até a performance junto aos alunos, bem como cita Schafer:

Numa classe programada para a criação não há professores: há somente uma comunidade de aprendizes. O professor pode criar uma situação com uma pergunta ou colocar um problema; depois disso, seu papel de professor termina. Poderá continuar a participar do ato de descobertas, porém não mais como professor, não mais como a pessoa que sempre sabe a resposta. [...]. Ênfase novamente: numa classe programada para criação, o professor precisa trabalhar para a própria extinção (SCHAFER, 1991, p. 286).

A colocação de Schafer, um tanto contundente sobre o professor nesse cenário, chega a assustar pela veemência na qual ele próprio se situa, mas que pode ser uma resposta a muitos educadores que adotam tal postura, ou que são vistos nesse modelo de educador um tanto controverso em relação ao professor convencional.

Foi na experiência com o Fecem que alguns expoentes que atuam no cenário atual de nossa música popular tiveram suas primeiras oportunidades, caso em que se cita o músico, compositor, vocalista e produtor Duani Martins (ex-vocalista do grupo *Forróçacana*). Naquela ocasião, o autor teve a feliz oportunidade de estar junto a seu então aluno, como professor de música, em apresentação na fase final do Fecem, como vencedor.

Na realidade, essa prática, no campo da criação musical, congregou a veia artística de professores e alunos, na prática do fazer musical e da construção poética, produzindo em conjunto os próprios arranjos; descobrindo músicos e instrumentistas na turma; oportunizando aos alunos experiências de levadas na percussão e na interpretação junto ao canto, em grupos vocais; e contextualizando temas relacionados à nossa história da música popular e trabalhados nos festivais.

Enfatiza-se a importância do tempo como importante elemento em um processo que implique questões de mudança de comportamento ou de atitude, considerando cada pessoa ou grupo. Ressaltam-se, entretanto, os meios adotados para tais conquistas ganharem importância, na medida em que se aproximam do “tempo cultural”, como também, de acordo com Santos, dessa função mediadora para com a música em relação ao contexto em que ocorre (SANTOS, 1991, p. 32-33).

Os Núcleos de Arte e os Clubes Escolares, espaços em que o autor atuou durante o tempo em que trabalhou na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. São centros de extensividade com oferta de atividades para os alunos da rede municipal de modo geral, nas áreas de arte, incluindo música, teatro, artes plásticas, dança, e de esporte, em que o aluno deve praticar estas atividades no turno inverso ao seu turno de estudo. Estes espaços são mais providos de estruturas, e se tem uma sala de música equipada para atender aos alunos inscritos no projeto, com os instrumentos, quadro negro, aparelho de som e outros.

Porém, ainda pode ser vista certa falta de apoio dos órgãos competentes, no sentido de expansão de projetos com esse teor voltado à música e demais linguagens artísticas no nosso município, promovendo-se, assim, uma maior adesão da comunidade a eles. Muitos polos foram desativados ao longo do período sobre o qual esse trabalho se debruça, mesmo em vista de já se ter implementado a Lei nº 11.769/ 2008.

Recorre-se a Santos, sobre sua tese a propósito da disciplinarização da música nos currículos da Educação Básica, em que a música deve contribuir para o desenvolvimento do potencial musical de que todo sujeito é capaz. E ainda:

(...) frisamos uma competência musical a ser desenvolvida sistematicamente na escola, incluindo todo o sujeito num fazer musical. Isso contrasta com a posição praticada até hoje, da música na escola, sob a forma de ações casuais e pontuais, em projetos “extracurriculares” ou “fora da grade”, para os escolhidos e “talentosos” (SANTOS, 2010, p. 9).

As atividades dos Núcleos de Arte e Clubes Escolares eram oferecidas geralmente para todos os alunos dos estabelecimentos escolares da prefeitura do Rio de Janeiro, sendo que, em se tratando de música, o trabalho se dava com alunos a partir dos 6 ou 7 anos de idade, os quais podiam optar pela prática de violão, teclado e flauta doce e canto coral. O número de participantes nestes grupos chegava a uma média de 10 a 15 alunos, no máximo, por turma, ou mais, quando

se tratava de canto coral, um trabalho voltado para a *Orquestra de Vozes Meninos do Rio*, com o qual o autor participou como professor de técnica vocal.

No Núcleo de Arte, a divulgação era feita por meio visitas às escolas do entorno, coisa que acontecia também com o Clube Escolar, no qual eram desenvolvidas atividades desportivas, dança, canto (*Orquestra de Vozes*) e violão. Hoje em dia, este projeto continua a acontecer sob o mesmo esquema.

Por fim, destaca-se o trabalho com a *Orquestra de Vozes Meninos do Rio*, projeto de mil vozes, em que cada polo ou escola tem o seu grupo coral, sob a coordenação de um professor de música para a trabalhar a voz com o devido repertório, e um coreógrafo, professor de educação física, para os gestos adotados junto ao canto com o grupo de alunos.

Para estruturar esse projeto, promovia-se um encontro semanal com todos os professores para planejamento, como também para a prática do repertório e respectivos arranjos vocais, exercícios de técnica vocal e coreográficos com o grupo de professores, que seriam posteriormente replicados juntos aos alunos.

Para o grupo de coral, era usado o material elaborado pela equipe de canto, com exercícios vocais e outros, como também o repertório preparado especificamente para este grupo com o arranjo para 2 ou 3 vozes, pelo maestro condutor Júlio Moretzsohn. Esse encontro se dava sob a orientação do próprio maestro e de coreógrafo profissional (que pode ser professor da rede), responsável por criar a coreografia.

Em cada escola polo, realizavam-se semanalmente ensaios com os alunos, duas vezes na semana, um com o professor de música, com repertório e exercícios vocais, e outro com a professora de educação física, com os movimentos. O professor de música participava dos dois encontros, devido à parte cantada, como apoio.

Todo o material do repertório era distribuído aos alunos junto de um CD, contendo a sua voz específica, com vídeos com os professores de educação física ensinando os gestos coreográficos na dança. Mensalmente, havia uma visita aos polos, pelo maestro ou por alguém de sua equipe, com o objetivo de ver o trabalho de cada polo mais de perto, auxiliando e avaliando o desenvolvimento do projeto. Antes de cada apresentação, havia um ensaio geral, com todos os polos participantes, acompanhados com um grupo instrumental (violão, baixo, bateria, flauta, clarinete, acordeon).

O interesse e a motivação do autor em trabalhar com oficinas na escola regular partiu primeiramente da identificação com essa forma de fazer música em grupo, mas que também preserva a individualidade de cada participante, com seus traços culturais e maneira peculiar de ser. Este despertar, acredita o autor, se deu após a participação no projeto Escola Aberta, no qual atuou como professor representante.

O Programa Escola Aberta incentiva e apóia a abertura, nos finais de semana, de unidades escolares públicas localizadas em territórios de vulnerabilidade social. A estratégia potencializa a parceria [sic] entre escola e comunidade ao ocupar criativamente o espaço escolar aos sábados e/ou domingos com atividades educativas, culturais, esportivas, de formação inicial para o trabalho e geração de renda oferecidas aos estudantes e à população do entorno (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, [s. d.]).

O processo de divulgação desse programa se dava por meio de cartazes e também pelo professor nas salas de aula da unidade escolar. As vagas para as oficinas de música, de dança, de desenho e de esporte eram, e continuam sendo oferecidas para os alunos da rede escolar do município, no turno oposto ao do aluno, ou nos fins de semana, nos eventos que atendiam a alunos da comunidade em geral.

A cada fim de semestre, se iniciava uma nova divulgação das oficinas, não existindo uma divisão entre os que já haviam participado do projeto e novos alunos inscritos, sem a seriação que se verifica nas atividades regulares de aulas nas diferentes séries da Educação Básica, mas buscava-se, na medida do possível, o agrupamento dos mais novos e mais antigos.

As oficinas de música eram realizadas na própria sala de aula ou em uma sala específica, equipada com o material necessário para a prática do instrumento, caso dos Núcleos de Arte, que possuíam número de teclados e violões que atendesse a determinado grupo de alunos.

O material utilizado para o desenvolvimento desse trabalho baseava-se no instrumento musical da oficina, qual fosse violão, teclado ou flauta doce, e até o cavaquinho, em substituição ao violão. A partitura era elaborada pelo professor, utilizando-se cifras, tablatura ou numeração, contendo também exercícios para as mãos direita e esquerda. O repertório era, por vezes, sugerido pelo grupo, em sua variedade de gêneros, que incluía a música popular, clássica, folclórica brasileira e internacional e trilhas sonoras de filmes, para execução solo e com acompanhamento.

Na categoria teclado, utilizava-se método com lições de postura, posicionamento das mãos, elementos de escrita/ leitura musical, notas e escalas, por exemplo. Foram utilizados, pelo autor, The Leila Flectcher Piano Course – book one; Novo Método Para Piano – A. Schmoll; material da professora Maria de Lourdes Gonçalves, com a qual o autor estudou teclado básico no curso de Licenciatura em Música na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), com algumas noções básicas e iniciais para alunos.

Os resultados sempre foram considerados satisfatórios, sob o ponto de vista da oferta aos alunos nesses ambientes, em se tratando da prática musical.

4.3 O trabalho no Colégio Pedro II

O Colégio Pedro II, instituição federal de ensino, traz, em sua composição curricular, a Educação Musical como componente curricular desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, em todos os 14 campi e no Centro de Referência em Educação Infantil (Creir), o que abre um leque maior de oportunidades para os alunos nessa área.

São aulas semanais, quase sempre praticadas em salas específicas para esse fim³ e aparelhadas com instrumental adequado, ministradas por docentes com licenciatura na área específica da música⁴, com currículo especialmente elaborado.

O início do processo de trabalho com oficinas no Colégio Pedro II teve também o projeto da Escola Aberta como uma inspiração, mas foi também impulsionado pelo grupamento formado pela própria Direção do Campus Engenho Novo I, por professores e por coordenadores, considerando o fato de se ter o violão como instrumento principal, usado, além do espaço da sala de aula, também em eventos, acompanhando o coral de professores e outros grupos.

A divulgação do trabalho era feita com cartazes e pelo próprio professor em sala de aula. A oficina era direcionada aos alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a partir do 3º ano, em horário que atendesse ao grupo, inverso ao horário de aula, com uma turma bastante significativa em relação à quantidade de alunos.

³ Por vezes, por questões de montagem de horário, há revezamento no uso da sala de música.

⁴ Em cada um dos *campi* da instituição, há uma equipe específica de Educação Musical.

Percebia-se que nem sempre o tamanho do instrumento era adequado ao aluno, sendo necessárias algumas adaptações. Afinal, o objetivo inicial era tentar explorar as possibilidades de sons do instrumento. Assim, o instrumento podia, por vezes, ficar deitado, com o tampo para cima, sendo possível manuseá-lo, ferindo-lhe as cordas ou usando-o como percussão, dentre outras possibilidades de tirar sons. Percebia-se que eles se sentiam confortáveis com a proposta, ficando todos animados para o próximo encontro.

O repertório trabalhado e executado com esse grupo foi integrado por uma peça de criação em grupo, intitulada *A tempestade*, e arranjos de *Carinhoso* (Pixinguinha) e da 1ª parte do *Trenzinho do Caipira* (Villa-Lobos)⁵. Utilizavam-se elementos explorados do violão, como: ferir as cordas com dedilhados, com pequenos motivos de dois ou mais sons que se repetem ao longo da execução; sons percussivos no violão, como no tampo e em outras partes; pequenos modelos de ataques nas cordas, rasqueados e outras batidas; efeitos como o esfregar a corda com uma flanela (friccionar).

Estimulado pelas experiências exploratórias das oficinas de violão, em que demonstrava certa facilidade no manuseio do instrumento e habilidade nas escalas e solos apresentados na performance, e por apresentações musicais proporcionadas pela escola, um dos alunos que participou daqueles primeiros projetos acabou trilhando o caminho da profissionalização em música, como violinista, residindo, hoje, fora do Brasil.

Os resultados foram satisfatórios, culminando com performance para toda a comunidade escolar. A oficina com essa turma de Anos Iniciais do Ensino Fundamental durou apenas um ano, dado que o professor, no ano seguinte, passou a trabalhar em outra Unidade Escolar.

Depois de um certo tempo na nova Unidade Escolar, dessa vez com os alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental, houve a retomada da prática da oficina, para alunos a partir do 8º ano e com um número limitado de vagas (de 10 a 15 alunos).

Diferentemente do que acontecia nas escolas da rede municipal, as aulas dessa oficina não eram realizadas numa sala específica, mas na própria sala de

⁵ Experiência referenciada na seção *Práticas musicais* desse trabalho.

aula, afastando-se as carteiras e fazendo-se um grande círculo. Cada aluno devia levar seu próprio instrumento.

Foi adotado um método de ensino do instrumento elaborado pelo professor, de maneira gradual em conteúdo e dificuldade, em sistema de cifras com acordes básicos, observando-se postura do corpo, posição das mãos, exercício sob pequena escala sobre o braço do violão e pequeno repertório da música popular brasileira.

Cabe, ainda, relatar experiência com turmas de Ensino Médio, em projeto desenvolvido dentro da disciplina Educação Musical, e bem próximo ao modelo de oficinas de composição, relacionadas, aqui, ao arranjo.

No Colégio Pedro II, na composição curricular da 1ª série dessa etapa da Educação Básica, está prevista a disciplina Arte, apresentada em duas linguagens: Artes Visuais e Educação Musical. Ambas as linguagens devem ser cursadas por todos os alunos dessas turmas. Para isso, cada turma é dividida em dois grupos, que se revezam semestralmente na prática das linguagens acima referidas.

Em determinada turma, desenvolveu-se atividade em grupo com propósito de avaliação final, em formato de prática de conjunto, cujo tema era o gênero musical rock. Cada grupo deveria apresentar arranjo de uma música de sua escolha ao final do período letivo.

Primeiramente, durante uma aula, foi feita a escolha da música a ser apresentada, a partir de sugestões dos alunos, em atividade mediada pelo professor, incluindo a possibilidade de utilização de música autoral, se acaso quisessem.

Após a escolha da música, partiu-se para a construção do arranjo, utilizando os instrumentos possíveis e disponíveis, dividindo-se a responsabilidade sobre a execução de tal ou qual instrumento e, ainda, sobre a execução vocal. Os alunos eram solicitados a pesquisar cifras e gravações da música para a qual seria feito o arranjo, ficando o docente com a tarefa de apresentar esquema de solo a ser tocado, rascunhado, com numeração, ou escrito na pauta.

A cada semana, era trabalhado um aspecto do arranjo: uma passagem na percussão, outra passagem na harmonia, os solos, o vocal. Tudo isso em espírito de grupo, em que todos estavam abertos às colocações e às críticas construtivas que pudessem advir dos colegas e do professor. Grupos mais reclusos ou com

menor vivência na prática musical eram estimulados, pelo convívio com os demais colegas, mas sem imposição, a experimentar e a expor suas ideias e a si próprio.

As apresentações dos arranjos elaborados em atividades organizadas no modelo de oficina criativa, na qual o aluno tem total liberdade para colocar suas ideias musicais, seja no arranjo, seja na execução de instrumento como acompanhante ou solista, seja como vocalista, acabavam acontecendo em clima de certo glamour, com plateia, luzes nos celulares e festa, proporcionando enorme satisfação.

São tantas as possibilidades que se abrem para o aluno a partir de tais atividades que propõe-se a continuidade dessa prática musical para o ano subsequente, visto que, conforme a organização pedagógica do Colégio Pedro II, dispõe-se de apenas um semestre para o desenvolvimento dessas atividades. Ressente-se da falta de tempo e, ainda, de uma proposta de trabalho interdisciplinar, que caberia concretamente em um contexto da Arte-Educação.

Por esse motivo, defende-se a necessidade de um espaço maior, não só no Ensino Médio, mas nos outros segmentos da Educação Básica, para a prática musical, para o quê é necessária alguma reformulação no programa curricular da escola de forma que se atenda a tais premissas.

Embora no Colégio Pedro II já sejam ofertados, a cada turma, dois tempos semanais de Educação Musical, o que, sabemos, é raro em outras instituições de ensino, é preciso lembrar que, quanto maior o tempo dedicado a uma prática musical em que se vivencie criatividade, como também a sensibilidade como foco na formação integral do ser humano, maior autonomia se terá conquistado, o que nos leva à conclusão de que uma coisa depende da outra.

A título de conclusão dessa apresentação, uma outra experiência que deve ser destacada também no Colégio Pedro II, considerando o enfoque interdisciplinar e nos moldes da Arte-Educação, com integração das diversas linguagens artísticas – música, artes plásticas, teatro e dança –, foi a montagem de musical sobre o bumba-meu-boi, projeto educativo de grande dimensão que envolveu toda a comunidade escolar.

Tal projeto nasceu da própria experiência anterior do autor com manifestações folclóricas de seu contexto natal, em que vivenciou a cultura em canções, danças e indumentárias, e passou por um planejamento criterioso, que pudesse revelar, no produto final, a face e a identidade dos autores e artífices, a

marca da comunidade à qual se pertence, já que o artista traz espectro do coletivo na sua arte.

Partiu-se, então, do roteiro e da história, do conto do boi, para a escolha dos personagens da peça, do repertório musical adaptado a ela, das diversas etapas da realização de tal folguedo, da criação das fantasias e adereços, dos ensaios da dança e do canto.

Para que tudo isso acontecesse, foi necessária a participação, nesse processo criativo, de todas as professoras com suas respectivas turmas, em uma verdadeira integração de toda a escola, e em que a criatividade e a espontaneidade, junto à vitalidade que só se vê quando se parte de algo vivenciado, experimentado, se destacam.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pretendeu-se, com este trabalho, apontar um caminho que pode ser um avanço importante para nossos alunos no sentido de uma vivência do fazer artístico e musical tão necessário e que poderia estar ao alcance de todos eles, como parte de suas rotinas escolares. O investimento para ações como essa parece ser cada vez menor, e urge, por parte dos educadores e autoridades, investir na manutenção e na propagação destas ações no quadro educacional, dando à música o lugar que merece diante de um povo tão criativo e rico culturalmente na sua diversidade.

Nem mesmo Schafer propôs a criação de uma metodologia, mas demonstrou que é possível se chegar a algum lugar no momento em que se resolve fazê-lo, sendo necessário, para isso, conscientização de todo um grupo. Acredita-se portanto, que a falta de conhecimento, mais do que falta de recurso, seja a causa de um quadro que gera todo esse caos.

Também como relata Schafer, ao afirmar que não se deve planejar uma filosofia de educação para os outros, mas para si mesmo, apoiamo-nos em pensamentos que realmente tenham corroborado com tal máxima, no intento do acerto. Mas, como ele mesmo diz que erros são melhores que acertos ou “sucessos”, espera-se que esses erros tenham feito com que o autor chegasse a um grau mais elevado desta escala, que pode até se comparar à escala musical com as sete notas: dó, ré, mi, fá, sol, lá e si, em que o importante não é só subir às notas mais altas, mas saber ter a humildade de descer.

Diga-se, então, que se prepare por meio das "centelhas" que brilham por um momento, a partir da criação ou do experimento, ou por outro meio de manifestação provinda do acaso, em que o envolver pessoas que sentem e pensam, ou se deixam pensar, favorece a manutenção dessa grande chama sobre a qual nos debruçamos, e que jamais poderá ser extinta, visto ser por ela que permanecemos nesta busca constante com o objetivo da conquista desse nosso espaço, que é o fim de todos nós.

Ser instigado a desenvolver o talento do aluno, o “talento profissional”, a “prática baseada no conhecimento” e “pela competência no ofício docente”, enfim, o que se “recebeu” de necessário para a missão que toma os rumos de um desejo, de uma vontade de descobrir os mistérios que envolvem essa trama da arte e da educação, nesse constante estágio de ser um eterno aprendiz, no universo infinito

(de infinidades), em um constante processo de mutação, nos remete à essa sensação do eterno, ou, quem sabe, a essa imagem e semelhança do Ser, do Criador em sua essência, que a arte imita, ou se faz espelho, que nos faz envolver nesse mundo da magia do criar, dos experimentos, das sensações, da matéria, do pensar, da forma, do sentir, do refletir, do viver todo esse processo de ação em um modelo prático instigante e envolvente nos seus diversos aspectos, individual e coletivamente.

O estímulo que sempre ouvira de sua professora sobre a continuidade de estudos jamais fora esquecido. Acredita-se que o autor possa ter trazido, com este trabalho, essas experiências, essa atmosfera, ainda que, hoje, se viva em outros 'tempos', de novos desafios, e que se tenha tentado, muitas vezes, reviver um pouco disso tudo nos espaços atuais como professor de música, nas oficinas de violão e flauta doce, nos ensaios com os(as) meninos(as) da Orquestra de Vozes, e no próprio espaço convencional de sala de aula com uma turma de 35 alunos.

Almejamos, entretanto, que estas práticas sejam inseridas na composição curricular de forma natural e contínua, desde as primeiras séries do Ensino Fundamental, e que efetivamente se adotem metodologias dentro da linha pedagógica do fazer criativo, que não sejam diluídas no avançar das séries, deixando um certo distanciar de um nível para outro, no teor da criatividade.

Avaliando o percurso como professor no Ensino Fundamental, tendo trabalhado com alunos menores dos Anos Iniciais e também com aqueles dos Anos Finais do Ensino Fundamental, e ainda com alunos do Ensino Médio, percebemos certo descompasso relacionado ao teor das práticas musicais entre os diversos níveis das séries escolares, que parecem se diluir à medida em que se passa de um nível de ensino para outro, aparentando que o fazer criativo deva ser enfatizado apenas nos primeiros anos e com algum desprezo nas séries subsequentes.

Insistimos na importância de se lutar por uma escola que valorize não somente a arte em si, ou outro componente curricular que seja, mas que ofereça condições concretas para a realização de investimentos na educação de nossos alunos, condições estas que partem de planejamento pautado em um currículo que invista na aquisição do conhecimento fincado em uma concepção em que o fazer criativo e a experimentação sejam os pontos cruciais da ação pedagógica, alcançando-se os diversos níveis escolares de estudos, dos menores aos maiores.

Independentemente de já se ter uma Escola de Música, na qual se ministra um curso técnico para o Ensino Médio, com ensino mais específico na área de música, como se verifica no Colégio Pedro II, se faz necessária a manutenção de um currículo de Educação Musical nas séries regulares do Ensino Fundamental que invista nas práticas do fazer musical coletivo de forma mais atuante, a partir de oficinas de violão ou de uma prática de conjunto que possibilite ao aluno continuar este exercício criativo, permitindo-se uma expansão e propagação desta ação como algo indispensável e de fundamental importância na configuração de uma linguagem musical no teor mais autêntico de uma vivência real experienciada pela sua prática.

Acreditamos que, oportunizando aos nossos alunos estas possibilidades no campo da prática da Educação Musical, naturalmente investe-se na promoção de futuros educadores, artistas e admiradores da arte e da música, o que, com certeza, contribuirá para o rol de um público que dará continuidade e condução na dose certa a esse processo do fazer criativo comprometido com a arte e educação de verdade.

Espera-se, portanto, que, ao longo desses anos vividos e de experiência na educação musical, tenhamos descoberto o verdadeiro significado de ser professor, enquadrando-se em uma dessas linhas deste fazer criativo, no “resgate” de uma educação artística que promova o aluno a um estágio melhor de vida, na área do conhecimento, da sensibilidade e do ser social.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, v. 7, n. 3, p. 170-182, 1989. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/yvtmjR7MGvYKjPDGPggBv6J/?lang=pt>. Acesso em: 16 set. 2021. <https://doi.org/10.1590/S0103-40141989000300010>
- BRASIL. **Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, 19 ago. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm#art1. Acesso em: 11 set. 2021.
- FRANCISCO I, Papa. **Deus é jovem**: uma conversa com Thomas Leoncini. São Paulo: Planeta do Brasil, 2018.
- FRANÇA, Cecília Cavalieri. Do discurso utópico ao deliberativo: fundamentos, currículo e formação docente para o ensino de música na escola regular. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 15, 67-79, set. 2006.
- GALLO, Silvio Donizetti de Oliveira. **Pedagogia do risco**: experiências anarquistas em educação. Campinas: Papirus, 1995.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa Escola Aberta**. [s. d.]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/par/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/16739-programa-escola-aberta>. Acesso em: 10 set. 2021.
- NOGUEIRA, Pedro Ribeiro. **Pioneira da arte-educação, Ana Mae Barbosa reforça**: “Todo artista tem o que ensinar”. 2016. Disponível em: <https://portal.aprendiz.uol.com.br/2016/08/12/pioneira-da-arte-educacao-ana-mae-barbosa-reforca-todo-artista-tem-o-que-ensinar/>. Acesso em: 10 set. 2021.
- OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1977.
- READ, Herbert. **A redenção do robô**: meu encontro com a educação através da arte. São Paulo: Summus, 1986.
- RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **Festival da Canção das Escolas Municipais (FECM)**. [s. d.]. Disponível em: <https://www.rio.rj.gov.br/web/rioeduca/fecem>. Acesso em: 31 ago. 2021.
- RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações Curriculares: Áreas Específicas**. Rio de Janeiro, 2010.
- SANTOS, Regina Marcia Simão. Repensando o ensino da música (pontos fundamentais para o ensino da música nas escolas de 1º grau e nos institutos de

música). **Cadernos de Estudo: Educação Musical**, Belo Horizonte, n. 1, p. 31-52, 1990.

SANTOS, Regina Marcia Simão. Aprendizagem musical não-formal em grupos culturais diversos. **Cadernos de Estudo: Educação Musical**, Belo Horizonte, n. 2/ 3, p. 1-14, 1991.

SANTOS, Regina Marcia Simão. A Formação profissional para os múltiplos espaços de atuação em Educação Musical. In: **Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical**, 10, 2001, Uberlândia.

SANTOS, Regina Marcia Simão. Uma trajetória de pesquisa sobre rizoma e educação e educação musical. **Anais do XI Simpósio Paranaense de Educação Musical**, Londrina, 11, 2005. Disponível em: https://www.academia.edu/41331381/Uma_trajeto_ria_de_pesquisa_sobre_rizoma_e_educac_a_o_musical. Acesso em: 31 ago. 2021.

SANTOS, Regina Marcia Simão. Música na Escola: pra que? Considerações a propósito da lei 11.769/2008. In: **III Encontro de Educação Musical**, 3, 2010, Campinas.

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

SCHAFER, R. Murray. **O Ouvido Pensante**. São Paulo: UNESP, 1991.

SWANWICK, Keith. Permanecendo fiel à música na educação infantil. In: **II Encontro Anual da Abem**, Porto Alegre, p. 19-32, jan. 1993.

ZANETTA, Camila Costa. **Oficinas como composição e modo menor em educação musical**: tentando viagens e experiências. 2018. 151 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27158/tde-11092018-161301/publico/CAMILACOSTAZANETTAVC.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2021.