

CANTO CORAL E CANCIONEIRO BRASILEIRO: EXPERIÊNCIA INTERARTE NA AULA DE ARTES REGULAR

CHOIR SINGING AND BRAZILIAN FOLKSONG: AN INTERART EXPERIENCE IN THE STANDARD CURRICULAR ART CLASS

Dossiê:

Tramas dialógicas do
cancioneiro brasileiro



ORGANIZADORES:

María del Pilar Tobar Acosta



João Vianey Cavalcanti Nuto



CERRADOS
REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E LINGÜÍSTICA

v. 34, n. 67, abr. 2025
Brasília, DF
ISSN 1982-9701



FLUXO DA SUBMISSÃO

Submetido em: 25/01/2025

Aceito em: 14/04/2025

DISTRIBUÍDO SOB



Leonardo Lopes Lourenço do Rio  

SEDUC-CE | leonardo.rio@prof.ce.gov.br

Gerardo Silveira Viana Jr.  

ICA-UFC | gerardovianajr@ufc.br

Resumo/Abstract

O trabalho discute o ensino de Música no 6º ano do Ensino Fundamental II na E.M.E.I.F. Monsenhor Linhares, em Fortaleza, com foco no canto coral como experiência estética significativa (Dewey, 2010). A investigação baseia-se na prática musical cooperativa (Johnson et al., 1999 *apud* Fernandes, 2013), na Abordagem Triangular (Barbosa, 2014) e no conceito de interarte (Chueke, 2006). Utilizando observação, diário de campo e dados públicos da escola e SME-FOR, o estudo analisa a combinação de música e artes visuais no ensino regular, explorando conexões entre as duas linguagens. Essa integração amplia a experiência dos estudantes, que observam, escutam, desenham e cantam, tornando o aprendizado mais envolvente. Os resultados mostram que o enriquecimento do ensino é possível com a parceria de artistas visuais, que criam ilustrações integradas à música como estímulo ao aprendizado. Não se defende a multidisciplinaridade do professor de artes, mas sim a colaboração entre profissionais, promovendo diálogos interarte. Essa interação pode ser viabilizada por parcerias entre escolas ou intercâmbios entre professores de Arte, tradicionalmente isolados no planejamento de aulas. Conclui-se que a cooperação entre áreas torna o processo de ensino mais significativo e abrangente, valorizando a troca de experiências e o desenvolvimento artístico dos estudantes.

Palavras-chave: interarte, processos de ensino e aprendizagem, canção brasileiro.

This paper addresses Music education in the 6th grade of Elementary School II at E.M.E.I.F. Monsenhor Linhares, in Fortaleza, focusing on choral singing as a meaningful aesthetic experience (Dewey, 2010). The investigation is based on cooperative musical practices (Johnson et al., 1999 *apud* Fernandes, 2013), the Triangular Approach (Barbosa, 2014), and the concept of interart (Chueke, 2006). Using observation, field journals, and public data from the school and SME-FOR, the study analyzes the integration of music and visual arts in regular education, exploring connections between the two languages. This integration enhances students' experiences as they observe, listen, draw, and sing, making the learning process more engaging. The results show that enriching education is possible through partnerships with visual artists who can create illustrations integrated with the music curriculum to stimulate learning. The study does not advocate for the multidisciplinary role of the arts teacher but rather emphasizes collaboration among professionals, fostering interart dialogues. Such interaction can be achieved through school partnerships or exchanges between Arts teachers, who traditionally plan lessons in isolation. It concludes that cross-disciplinary cooperation makes the teaching and learning process more meaningful and comprehensive, valuing experience exchange and the artistic development of students.

Keywords: Interart; Teaching and Learning Processes; Brazilian Folk Song.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo analisar as estratégias de ensino e de aprendizagem em Educação Musical aplicadas em uma turma de sexto ano durante o primeiro semestre de 2020, em uma aula regular de Artes ministrada na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental (E.M.E.I.F.) Monsenhor Linhares. Este artigo parte de um formato de relato de experiência, focando-se nos aspectos de experiência significativa de aprendizagem, cancionero brasileiro, interartes, e interdisciplinaridade de no ensino e aprendizagem de artes.

Minha escolha pelo tema ocorreu a partir da observação da evolução de um plano de aula desenvolvido em meus primeiros anos de docência na rede municipal e que, com o passar dos anos, ganha novo corpo, suprimindo necessidades que os estudantes demonstravam aula após aula. Em meus primeiros anos como professor do ensino básico sentia grande resistência dos estudantes em experimentar a música — cantar, ou usar o corpo para fazer música era entendido como algo incompatível com a sala de aula, considerado até como um desvio do propósito da aula.

Figura 1: Pentagrama com a melodia

Quem t'en-si-nou a na-dar? Quem t'en-si-nou a na-dar? Foi, foi ma-ri-nhei-ro,
foi o pei-xi-nho do mar. Foi, foi ma-ri-nhei-ro, foi o pei-xi-nho do mar.

Fonte: Transcrição de Pereira (2019).

Uma quantidade considerável dos estudantes se incomodava com a dinâmica mais interativa da aula, que pedia que eles participassem ativamente. Com o tempo, alguns alunos pediam alternativas, como fazer um trabalho escrito ao invés de uma atividade prática; isso gerava uma dinâmica desconfortável para mim, e acabava desmotivando alunos que estavam se propondo a participar. O ensino tradicional é duro e enraizado na doxa da comunidade escolar, também como uma defesa, uma forma tradicional de existir na escola. Dessa forma, comecei a criar espaços de educação musical além do tempo de sala de aula regular, em meu horário de planejamento ou fora do expediente, praticamente um trabalho voluntário: grupos de canto, violão e percussão que se reuniam no contraturno em algumas escolas que trabalhei. Esta dinâmica, todavia, era cansativa e difícil de se manter, pois era um trabalho extra em uma jornada de trabalho extensa, e esses projetos paralelos acabavam por não vingar dentro de minha experiência. Isso me levou a buscar maneiras de aproveitar o processo educacional já consolidado, o ensino tradicional, como parte do processo da quebra do mesmo: como eu poderia usar o ensino tradicional em minha aula como ferramenta para a criação de uma nova forma de aprender artes na escola?

Os alunos sempre respondiam muito bem às atividades de cópia ou de leitura, então pensei em como inseri-las em minha aula de música sem que ela perdesse sentido, e cheguei a uma resposta: iniciar a aula copiando a letra da música no quadro. Nasce uma relação mais forte com o texto da letra da música. Passei a ensinar canções folclóricas e populares dessa forma, iniciando a aula com uma atividade de cópia da letra, algo que ajudava a inserir os estudantes em uma mentalidade de concentração, que eu aproveitava para o momento de aprendizado da melodia (Figura 1) cantada com letra. Este procedimento pode favorecer a memorização do conteúdo, neste caso a letra de uma canção.

No ano de 2019, iniciei a lecionar na Escola Municipal Monsenhor Linhares. A escola fica localizada no bairro Parquelândia, mas recebe estudantes de vários bairros adjacentes como Bela Vista, Antônio Bezerra, São Gerardo, Rodolfo Teófilo, dentre outros. Pertencente à Regional III, o bairro da Parquelândia possui índice de desenvolvimento humano de 0,628 — considerado um valor “médio”, bem discrepante de outros bairros mencionados como Bela Vista, de apenas 0,375, considerado baixo (Fortaleza, 2022). Minha carga horária nessa escola era de treze horas semanais em

sala de aula, sendo cada uma em uma turma de Artes diferente — ao todo, treze turmas. Dei aulas para as séries do sexto ao oitavo ano, nos turnos da manhã e da tarde. A escola tem uma estrutura bastante precária, todavia, é uma das escolas com melhor estrutura que já trabalhei na rede municipal, que era no geral bastante sucateada especialmente no quesito estrutura física até 2022, ano que me afastei da rede municipal. As salas são relativamente ventiladas, mas no geral sempre quentes, especialmente no turno da tarde.

Em fevereiro de 2020, ministrei uma aula no sexto ano, do turno da manhã, com aproximadamente trinta alunos, que eu havia assumido no começo do ano letivo, sobre a canção “Peixinhos do Mar”. O objetivo da aula era principalmente estimular os meninos a cantarem, a partir de uma canção que é folclórica e possui uma melodia bastante simples e animada, fatores cruciais para o engajamento qualitativo destes estudantes em uma aula de música. Como a aula de artes é de apenas cinquenta minutos, o foco maior seria em divulgar o folhetim pré-elaborado (figura 2), o qual possui uma arte autoral inspirada na canção. Propor a audição da canção “referência” na voz de Milton Nascimento e provocar os estudantes a buscarem uma diferença colocada propositalmente no folhetim (a letra que tem um viés mais violento, “temos pólvora chumbo e bala, nós queremos é guerrear” foi adaptada para uma proposta mais festiva: “temos peixe, ostras e sal, nós queremos é festejar”) e explicar brevemente o sentido daquela mudança para os estudantes, os quais já estão diariamente inseridos em contextos de violência literal, muitas vezes envolvendo a própria bala, chumbo e conflitos de facções.

Figura 2: folhetim elaborado com pintura em aquarela



Fonte: acervo pessoal do autor

As aulas de música que busco propor se diferem das demais pelas suas especificidades, que se ressaltam em momentos como: rotinas de encontro/início, como pôr-se em círculo dando as mãos, exercícios de relaxamento, aquecimento vocal, etc. Existe aqui, além de tais processos lúdicos e didáticos, uma preocupação em trazer o grupo a um encontro com a identidade da música: a música não domina nem é dominada no processo, há assim um encontro em um lugar abstrato, criado no espaço da sala de aula, entre a música e as pessoas; um lugar de liberdade, onde se constrói uma experiência singular de fruição e criação musical. Como principais pontos desses processos, podemos elencar:

- Alteração do estado de consciência cotidiano em busca de uma percepção sensível expandida ao som, à música e aos elementos visuais.
- Proposta de disposições diferenciadas do padrão enfileirado, buscando o círculo.

- O entendimento da música como linguagem e a atenção para detalhes como altura, ritmo e harmonia entre vozes.

Posto isso, o objetivo central deste artigo é realizar uma análise de uma aula inter e transdisciplinar em Artes (interarte), ministrada em uma turma de sexto ano da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental (E.M.E.I.F.) Monsenhor Linhares. Sigo para apresentar alguns guias do meu processo de musicalização e prática musical dentro da escola.

METODOLOGIA DA PESQUISA E ELABORAÇÃO DE DADOS

No campo das ciências humanas e sociais, as pesquisas geralmente não se limitam à quantificação de dados ou à formulação de leis generalistas, já que a complexidade dos comportamentos humanos e sociais envolve múltiplos fatores e variáveis. De acordo com Goldenberg (2013), o método qualitativo propõe que a pesquisa ultrapasse a mera observação direta, constituindo-se como um diálogo entre as perspectivas dos pesquisados e do pesquisador. Para a autora, as informações qualitativas, ao descreverem detalhadamente situações, permitem compreender os sujeitos em seus próprios termos, exigindo flexibilidade e criatividade tanto na coleta quanto na análise dos dados, características que os diferenciam dos dados quantitativos. A partir dessa compreensão, optou-se pela abordagem qualitativa neste estudo, motivada pelas inquietações surgidas ao longo da prática docente e pela intenção de valorizar as percepções, sentimentos e experiências individuais dos estudantes. Considerando as dinâmicas hierárquicas presentes na escola, que frequentemente reproduzem violências simbólicas, a pesquisa busca, como prática do professor-pesquisador, construir um processo educativo significativo, em diálogo com o universo simbólico dos estudantes e estimulando sua participação ativa no processo de ensino-aprendizagem.

Com o intuito de registrar impressões, fenômenos e reflexões surgidas ao longo das aulas, esta pesquisa fez uso do diário de campo como instrumento metodológico. De acordo com Lewgoy e Arruda (2004, *apud* Lima; Mito; Dal Prá 2007), o diário de campo constitui uma fonte contínua para a construção, desconstrução e reconstrução do conhecimento profissional e das práticas educativas, possibilitando o registro tanto de aspectos quantitativos quanto qualitativos. Lima, Mito e Dal Prá (2007) ainda ressalta que essa ferramenta favorece o planejamento e a avaliação das ações desenvolvidas, servindo como suporte para reflexão e reinvenção da prática docente. Neste trabalho, os registros foram realizados logo após cada aula, aproveitando a memória ainda vívida dos acontecimentos, e devidamente datados para manter a organização temporal, aspecto considerado crucial para a avaliação do avanço entre as atividades. O diário de campo também atuou como base de consulta na análise das aulas e na elaboração ou reelaboração dos planos pedagógicos.

FAZER MUSICAL COMPARTILHADO E COOPERATIVO

O trabalho desenvolvido no Coral da UFC entre os anos de 1985 e 2019 surge como uma das referências para esse trabalho especialmente dentro da proposta de canto coral. O coral da UFC teve um papel significativo na história da educação musical dentro da Universidade Federal do Ceará (Sousa, 2011), como pode-se constatar ao ler um trecho do projeto de criação do curso de Educação Musical de Fortaleza:

A organização dos saberes acima elencados levará em consideração dois aspectos fundamentais: (...) b) a experiência vocal coletiva da Universidade Federal do Ceará, consubstanciada na atividade coral que nela existe desde os primeiros anos de sua criação e que ao longo de quase cinquenta anos, foi responsável pela formação de significativa parcela de Educadores Musicais, especialmente regentes de coral, que hoje atuam em Fortaleza (UFC *apud* Sousa, 2011, p. 59)

Observando a origem naturalmente coletiva construída na prática do coral, mais especificamente aqueles influenciados pelos pressupostos aplicados por Izaíra Silvino no coral da UFC, podemos fazer uma clara ligação do aprendizado Segundo Eymess (2010), o Coral cria um ambiente no qual as experiências individuais são incentivadas, mas sempre articuladas e refletidas no âmbito coletivo.

Com uma perspectiva de aprendizado coletivo e compartilhado, alguns teóricos interacionistas como Piaget e Vygotsky partem do princípio de que “o mundo psíquico do ser humano não é inato, ou seja, a pessoa não nasce com ideias prontas, bem como não as recebe do ambiente como algo acabado.” (Fernandes, 2013, p. 44) Pode observar e ser agente ativo destes processos de aprendizagem coletiva, compartilhada e cooperativa. De acordo com Vygotsky (1984 *apud* Fernandes 2013), o ser humano se constrói nas relações sociais e nas interações com o outro, aprendendo continuamente na convivência. Fernandes (2013) complementa que, no ambiente escolar, essa aprendizagem ocorre tanto na relação entre professores e alunos quanto, sobretudo, nas trocas entre os próprios estudantes.

Tais formas de interação aconteciam de forma espontânea, impulsionados pela curiosidade de debater dúvidas que surgiam eventualmente durante os ensaios com meus pares, mas não me limitando a eles.

Como coralista, observei a aplicação dos princípios da aprendizagem cooperativa de Johnson, Johnson e Holubec nas dinâmicas internas do coral, especialmente no naipe de tenores. Segundo os autores (1999, *apud* Fernandes, 2013), essa aprendizagem baseia-se em cinco elementos: responsabilidade individual, interdependência positiva, habilidades colaborativas, interação promotora e avaliação contínua do grupo.

Dessa forma, o Coral da UFC coloca-se como um espaço de aprendizado coletivo e compartilhado de formação, como um organismo autorregulado, onde não há apenas a figura do regente como líder, movimentador e único agente ativo da produção estética do grupo, mas uma estrutura com cinco bases: os quatro naves e o regente. Busquei levar uma dinâmica adaptada dessa ideia para minhas turmas de Artes, pois sempre surgem espontaneamente estudantes que estão mais atentos, abertos ou interessados pelo canto, e naturalmente eles acabam se tornando referências sonoras para seus colegas. O intuito é de que os estudantes possam também aprender entre si, sem depender apenas da minha intervenção direta. Sousa (2011) explica que o Coral da Universidade Federal do Ceará adota uma proposta formativa comprometida com a difusão do conhecimento musical e orientada pela superação da lógica individualista contemporânea. O grupo busca expandir as possibilidades expressivas de seus integrantes, formar novos líderes musicais, como regentes e preparadores vocais, e ampliar o público para espetáculos de música vocal. Para alcançar esses objetivos, o Coral incentiva a construção coletiva de apresentações que integrem outras linguagens artísticas no espaço teatral. No cotidiano de preparação, os participantes discutem temas como repertório, cenários, figurinos e adereços, além de desenvolverem interlocuções corporais e teatrais. Esse processo colaborativo constitui o cerne da formação musical proposta pelo grupo.

Esses são aspectos que guiam a minha prática formativa dentro de uma aula de canto coletivo, propiciando o florescimento de lideranças dentro do grupo e aproveitando de uma conexão mais profunda que alguns indivíduos podem experienciar, para tentar a partir deles, enraizar esse aprofundamento para os demais. Dentro da prática de canto coletivo, percebemos que como regentes, temos caminhos de entrada e conexão com o grupo, esses caminhos são os indivíduos que estão atentos à mágica do processo musical enquanto ela acontece, isso se reflete no olhar, na expressão corporal, na troca que se dá entre o membro do grupo e do regente.

PEIXINHOS DO MAR E O CACIONERO BRASILEIRO

A aula com a canção “Peixinhos do mar” surge da necessidade de uma canção tradicional brasileira que seja animada, curta e com característica simples na melodia (Figura 1) para introduzir a prática de canto na sala de aula. A transcrição apresentada neste trabalho está em D maior, mas o processo de apresentá-la partia do tom de E maior, que é o tom cantado por Milton Nascimento. Posteriormente eu cantava em A maior para que eles cantassem comigo, que é uma região bem grave para estudantes do sexto ano e bem alta para mim. Por fim, depois da melodia consolidada os estudantes passavam a cantar em C maior comigo os acompanhando na minha região de registro elevado (ou falsete). O plano surge apenas com a canção; em certo ponto, percebi que os estudantes tinham dificuldade de memorizar de maneira duradoura a letra, e demoravam para se concentrar no momento de aprendizagem da música; usei a leitura como ferramenta para induzir a concentração: escrevia a letra da música na lousa e os estudantes a transcreviam no caderno. Enquanto eles copiavam, eu cantava a música e, ao passo que iam acabando de copiar, eu ensinava a melodia por escuta e

repetição. Com o tempo, percebi que esse método era funcional, mas ainda carecia de algo a mais: tive a ideia de levar uma arte impressa, bonita e colorida (Figura 2) para colocá-los em um momento de apreciação estética de artes visuais enquanto também se conectam com o sentido da música, e isso acabou provocando em uma das turmas (a turma do sexto ano manhã que citei anteriormente) a vontade de desenhar. Percebendo esse processo, propus a todos, nesta turma, que desenhassem “seus próprios peixinhos do mar”, que poderiam ter formas, cores e tamanhos diversos, numa perspectiva livre de expressão (Figura 3).

Figura 3: foto de peixinhos feitos pelos estudantes



Fonte: arquivo pessoal do autor

Os estudantes gostaram da ideia e se aprofundaram na experimentação — alguns foram mais fundo, outros menos, algo natural no processo educacional, mas esse momento de concentração e diálogo com a obra referência (tocando em uma caixa de som), que acompanhava a letra da música, trouxe mais tempo de escuta, o qual aproveitei para apresentá-los à música original, perguntando se havia alguma diferença da letra que eu propus para eles:

“Quem me ensinou a nadar, quem me ensinou a nadar? Foi, foi marinheiro, foi (sic) os peixinhos do mar! E nós que viemos de outras terras de outro mar, Temos pólvora chumbo e bala, nós queremos é guerrear” O último verso eu substituí no folhetim por: “Temos peixes, ostras e sal, nós queremos é festejar”.

Fiz isso por alguns motivos: muitos de meus estudantes, moradores de comunidades ocupadas por facções criminosas, têm contato direto e diário com a violência urbana. Levando isso em consideração, especialmente para as turmas de sexto ano, mas não apenas para elas, pensei em substituir a guerra por outra faceta dos marujos: a festa e os alimentos do mar, algo que todos desejávamos; cantar, falar e ler sobre. Aquilo, de alguma forma, nos propiciava um momento de conexão com um desejo, e não com uma dura realidade do dia a dia, que já ocupa tanto espaço no meu imaginário e também dos estudantes. Os estudantes perceberam a diferença e se questionaram o motivo da dissonância entre folhetim e áudio, ali expliquei brevemente o motivo. Há aqui uma força naquilo que cantamos, cantar sobre a guerra, nesse contexto, não me parece produtivo, pelo contrário, parece brincar com ela (banalizando-a) ou elevá-la. Logo alterar esta letra, que por si só vem de uma tradição oral e que é naturalmente mutável, faz sentido e fez parte de um exercício de criação meu, ao qual me satisfiz ao chegar no resultado aqui apresentado.

Villa-Lobos (1946 *apud* Goldemberg, 1995, p. 104) afirma que a música é um direito inerente a todos os indivíduos, ressaltando que cabe ao povo o pleno acesso e apreciação de sua arte, especialmente quando ela é resultante da expressão popular. Essa ideia dialoga com o pensamento de Kodály (1954 *apud* Goldemberg, 1995, p. 104), que lembra como, historicamente, a proposta feita no século XVII sobre a alfabetização universal parecia ousada, mas tornou-se bastante próxima da realidade na contemporaneidade. Kodály sugere que, semelhantemente, todos poderiam também aprender a ler música, partindo primeiro do vocabulário musical tradicional de cada povo, no caso de Kodály do povo húngaro, no nosso caso partindo do cancionero brasileiro, democratizando assim o acesso ao conhecimento musical.

A utilização da música folclórica no ensino musical é considerada essencial para a formação cultural e educativa das crianças. Villa-Lobos (1946 *apud* Goldemberg, 1995, p. 104) aponta que o

folclore constitui uma disciplina fundamental para a educação da infância e para a preservação da cultura de um povo, enquanto Kodály (1951 *apud* Goldemberg, 1995, p. 104) acrescenta que a música folclórica não deve jamais ser omitida, pois mantém vivo o vínculo entre linguagem e música. Adiciono aqui que não podemos ignorar também o arcabouço de músicas e canções populares nesse processo. Além disso, o aprendizado musical torna-se mais significativo quando ocorre em um contexto de experimentação. Nesse sentido, Villa-Lobos (1946 *apud* Goldemberg, 1995, p. 104) defende que o contato inicial do aluno com a música deve privilegiar a escuta e a apreciação das qualidades sonoras antes da introdução de regras formais. O cancionero brasileiro reúne manifestações musicais orais que refletem a diversidade cultural, histórica e social do país, com repertórios como cantigas, modinhas, lundus e toadas, fruto da fusão de influências indígenas, africanas e europeias.

Entender as músicas folclóricas do fim do século XIX e início do século XX transportando-as para a cultura contemporânea, em minha leitura, dialoga bastante com uma expansão do que podemos considerar uma ideia de imaginário compartilhado de canções do cancionero brasileiro. O cancionero brasileiro, contemplando tanto canções folclóricas como canções populares pode e deve funcionar como um paralelo a esta ideia proposta por Villa-Lobos e Kodaly. A indústria cultural, por meio de seu amplo aparato de divulgação das canções populares no dia a dia da classe trabalhadora, torna as músicas populares praticamente tão importantes quanto as músicas folclóricas no processo de aprendizado da música, apesar de surgirem de maneiras sociopoliticamente distintas, o efeito de arcabouço cultural dessas músicas é amplo na população brasileira. Uma canção como Asa Branca, por exemplo, que surge como uma canção popular, já pode ser praticamente equiparada a uma canção folclórica brasileira, especialmente no Ceará, onde em todas as turmas que apresentei essa canção, a maioria dos estudantes a reconheceu pelo nome, letra ou melodia.

No interior do cancionero brasileiro, a cantiga de marujada se destaca como uma forma musical associada às festas populares em homenagem aos santos padroeiros e à simbologia marítima, especialmente nas regiões Norte do Brasil (Fernandes, 2011). A Marujada, reconhecida como manifestação cultural imaterial do estado do Pará desde 2009, origina-se das classes populares, especificamente de irmandades negras. Com base na concepção de Bourdieu (2007a *apud* França, 2020), quando se analisa a relação entre sujeitos e práticas culturais, é possível entender que manifestações como a Marujada se associam ao gosto da camada popular. Nesse sentido, a manifestação é, muitas vezes, considerada de menor valor e interesse, inclusive pelas instituições escolares, que tendem a invisibilizar a história e a cultura negra nos currículos, apesar de recentes leis aprovadas que atuam na contramão dessa marginalização histórica. Tal processo resulta na subsunção dessas expressões culturais a um tratamento meramente exótico, o que acaba por obliterar o reconhecimento da importância e da reciprocidade entre diferentes culturas (França, 2020).

A canção "Peixinhos do Mar" exemplifica o estilo da marujada, apresentando estrutura melódica simples, andamento cadenciado e letras que remetem ao universo marítimo; a simbologia dos peixes, do mar e da travessia, presente na letra, reforça a conexão entre a cultura popular e os ciclos da natureza, assim como a espiritualidade que permeia muitas das festas populares brasileiras. Desse modo, o estilo da cantiga de marujada, exemplificado em "Peixinhos do Mar", revela a complexa interação entre música e tradição oral no cancionero brasileiro, constituindo um importante patrimônio cultural imaterial.

MÚSICA, TEXTO E ARTES VISUAIS

Após experienciar essa primeira aula, que surgiu de uma demanda observada previamente em outros alunos, que, muitas vezes, pintavam por cima da arte do folhetim, a transformei em uma nova aula aplicada em todos os sextos e sétimos anos. Os estudantes passaram a se concentrar e se envolver de maneira mais significativa com a música proposta, vendo-a de uma maneira mais ampla, como que envolvidos em um mundo imaginário de marujos, peixes e mar. Ao ler um dos artigos propostos pela disciplina que cursei no Mestrado em Artes da Universidade Federal do Ceará (UFC) de Experiência Artística e a Prática do ensino de Artes na Escola, me reconectei com esse trabalho em específico na temática do trabalho interartes: "o diálogo interartes, naturalmente alheio a estas duas barreiras, faz parte de nossa realidade desde os primórdios da história das artes, que logicamente se confunde com a história da humanidade" (Chueke, 2006, p. 173). Trazer a canção, a letra e o folhetim me lembraram de "Aqui presentes: o som, a palavra e a imagem." (Chueke, 2006, p. 174). As três facetas

deste trabalho se conectam para gerar um processo de interarte, que torna o processo de ensino e aprendizagem envolvente, atacando as diversas maneiras de aprender dos estudantes por várias frentes — se a música não é o suficiente para a concentração, o texto e a imagem agregam em si em linguagens diversas, mas também tornam a escuta mais atenta, envolta pelas possibilidades das outras linguagens artísticas, além de por si só proporem processos significativos de aprendizagem de leitura e também de artes visuais. Chueke (2006) ressalta que reconhecer o diálogo entre diferentes formas de arte não diminui o valor individual de cada uma nem implica em sua substituição. A música permanece música, o texto literário mantém sua essência e a apreciação de uma pintura não substitui a experiência de uma peça teatral. Segundo o autor, esse diálogo, muitas vezes proposto pelo próprio artista, enriquece a relação com a obra.

ARTE E EXPERIÊNCIA, ABORDAGEM TRIANGULAR E C(L)A(S)P

Encaminhando-se para o tópico da Arte e experiência, Edith Derdyk é uma artista visual e autora que considera o desenho como meio de expressão e de conexão do indivíduo com o mundo, que “(...) manifesta um ritmo biopsíquico de cada indivíduo, encadeado com uma repetição proveniente de uma ordem imperiosa que vem lá de dentro” (Derdyk, 2015, p. 65), e afirma que “o ato de desenhar impulsiona outras manifestações, que acontecem juntas, (...) possibilitando uma grande caminhada pelo quintal do imaginário” (Derdyk, 2015, p. 32).

Nesse momento percebi que poderia aplicar uma metodologia diferente, partindo do ensino tradicional, mas transitando para outras perspectivas. A Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa (2014) propõe uma metodologia que contempla três componentes do processo de ensino e aprendizagem: leitura, criação e contextualização. O primeiro ponto deste triângulo — a leitura e interpretação das imagens — seria o primeiro contato do espectador com a obra, o momento onde se iniciaria o diálogo entre as partes, a fruição artística. O segundo, a criação artística: com base nas impressões e discussões acerca da(s) imagem(s) exposta(s), propõe-se o momento onde o espectador assume um papel mais ativo na relação com a arte — é a parte prática, onde se permite ao educando externar sua visão acerca do conteúdo exposto.

E, por fim, a contextualização histórica, que proporciona conhecimento sobre o lugar e o momento histórico onde determinada obra foi realizada; este ponto também acolhe a interdisciplinaridade, através da qual é possível contextualizar a obra com qualquer outra área do conhecimento, de qualquer outra época.

A Abordagem Triangular também me reconectou ao modelo C(L)A(S)P (C de *composition*, L de *literature studies*, A de *audition*, S de *skill*, P de *performance*) de Keith Swanwick, como abordado por Madureira (2019), que observa que o modelo C(L)A(S)P e a abordagem triangular apresentam importantes semelhanças, já que ambos valorizam a apreciação estética e a experimentação criativa no ensino. No entanto, o autor aponta diferenças, como a ausência da contextualização como eixo central no modelo de Swanwick e a ênfase na aquisição de habilidades técnicas, aspecto não tratado na abordagem triangular, mas fundamental à expressividade artística.

As duas, apesar de similares, apresentam uma diferença a partir de uma centralização da “*audition*”, apreciação em português (tradução livre do autor), na sigla original em inglês C(L)A(S)P. Dado que a partir do ouvir e apreciar constroem-se as demais habilidades.

Para a finalidade do ensino musical, Swanwick sugere o modelo C(L)A(S)P, sigla em tradução livre para o português, para Composição, Literatura, Apreciação, *Skill* (da sigla original em inglês) ou Técnica e Performance ou Execução. Sendo CAP os itens mais fundamentais e, LS, caminhos secundários de enriquecer os três primeiros. Dessa forma os estudantes podem aprender a partir de experiências musicais contínuas, partindo da apreciação, seja ela de apresentações de estudantes, de professores ou gravações, provocando-os a compor, geralmente partindo de alguma forma de improvisação em performances coletivas e compartilhadas.

O propósito da música não é, simplesmente, criar produtos para a sociedade. É uma experiência de vida válida em si mesma, que devemos tornar compreensível e agradável. É uma experiência do presente. Essas crianças estão vivendo hoje, e não aprendendo a viver para o amanhã. Devemos ajudar cada criança a vivenciar a música agora. (Swanwick e Jarvis *apud* Swanwick 2003 p. 70)

Dessa forma, os estudantes podem explorar novas possibilidades de entendimento sobre a música como discurso, expressão simbólica conectada a experiências pessoais e coletivas. Empoderar-se dessa potência musical faz parte de um processo de desenvolvimento da musicalidade que busco mediar na escola, principalmente através do corpo e do canto.

A Abordagem Triangular de Barbosa (2014) combinada a fragmentos do C(L)A(S)P se mostraram bastante envolventes e eficientes, quanto a proporcionar uma experiência de abraço frutivo com a turma em questão. Nessa vivência, percebi resistência por parte dos alunos em acolher as propostas mais dinâmicas — a sensação é a de que as metodologias tradicionais de ensino parecem estar tão enraizadas no processo de aprendizagem dos alunos, que a interação com outra abordagem parece mais difícil e arriscada, logo, trazer o texto funciona como uma ponta que rompe as primeiras barreiras; a escuta (fruição auditiva) e o desenho quebram uma segunda barreira (a de fruição visual e fazer artístico) e, por fim, já envolvidos nesse processo, o cantar (fazer musicalmente) vem quase espontaneamente, apesar de que de maneira estranha e envergonhada, com o passar do tempo, ele se torna também parte dessa experiência significativa.

A CONEXÃO, EXPERIÊNCIA SIGNIFICATIVA E O ENCANTAMENTO

No ambiente escolar, observo e vivencio um discurso de culpabilização ou cobrança do professor em engajar os estudantes em tudo que concerne à experiência escolar, como se fossemos os maiores — ou mesmo únicos — responsáveis pela atenção dos discentes.

Até onde vai o dever do professor em ser um *showman*, que disputa a atenção dos estudantes com as fontes inesgotáveis de dopamina dos *feeds* das redes sociais? Tenho a sensação de que o passar do tempo e a sociedade pós-moderna multiconectada abrem fissuras geracionais cada vez maiores. Nada parece suficiente para propiciar uma experiência significativa ou interessante.

A velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impedem a conexão significativa entre acontecimentos. Impedem também a memória, já que cada acontecimento é imediatamente substituído por outro que igualmente nos excita por um momento, mas sem deixar qualquer vestígio. O sujeito moderno não só está informado e opina, mas também é um consumidor voraz e insaciável de notícias, de novidades, um curioso impenitente, eternamente insatisfeito. Quer estar permanentemente excitado e já se tornou incapaz de silêncio. Ao sujeito do estímulo, da vivência pontual, tudo o atravessa, tudo o excita, tudo o agita, tudo o choca, mas nada lhe acontece. Por isso, a velocidade e o que ela provoca, a falta de silêncio e de memória, são também inimigas mortais da experiência. (Bondía, 2002, p. 23)

De acordo com Dewey (2010, p. 112), uma experiência única é caracterizada por uma unidade própria que percorre toda a vivência, mesmo com as mudanças ou variações de suas partes. Essa unidade não pode ser reduzida apenas a aspectos emocionais, práticos ou racionais, pois essas divisões são construções feitas pela reflexão posterior. Ao revisitar mentalmente uma experiência, nota-se que uma característica específica pode predominar, definindo a vivência como um todo. Experiências marcantes são frequentemente vistas como "experiências" no sentido mais profundo, porque, embora tenham um componente intelectual em sua conclusão, também envolvem emoções e intenções em sua realização. Entretanto, essas vivências não podem ser entendidas apenas como a soma de suas partes, já que esses elementos se fundem em algo completo e integrado. Dewey aponta que o ato de pensar de forma genuína só é possível quando se vive experiências plenas e intrinsecamente significativas, pois elas permitem reconhecer o pensamento verdadeiro e diferenciá-lo de formas superficiais ou artificiais.

Retornando a Bondía (2002, p. 21-22), a experiência pode ser entendida como "o que nos acontece" ou "o que nos toca", diferentemente de simplesmente "o que acontece". Embora muitas coisas se passem ao nosso redor diariamente, poucas efetivamente nos afetam de maneira profunda. É como se tudo estivesse estruturado para que nada realmente significativo nos alcançasse.

Walter Benjamin (*apud* Bondía, 2002) já destacava a escassez de experiências no mundo moderno, onde, apesar do excesso de eventos, a verdadeira vivência se torna cada vez mais rara. Isso ocorre, em parte, devido ao excesso de informação. A informação não equivale à experiência, sendo quase seu oposto. O foco contemporâneo em estar constantemente informado, em acumular dados, acaba por dificultar as possibilidades de vivência profunda. O "sujeito da informação" se preocupa em saber mais, não no sentido de adquirir sabedoria, mas no de estar atualizado. No entanto, quanto mais informado, menos parece realmente vivenciar algo significativo.

Bondía (2002) ainda argumenta que é fundamental distinguir experiência de informação, assim como separar o "saber de experiência" do "saber coisas". Por exemplo, após uma aula, leitura ou viagem, podemos acumular novos conhecimentos sem que algo genuinamente nos toque ou transforme. A verdadeira experiência, portanto, vai além de apenas adquirir informações; ela implica em ser afetado, em viver algo que nos marque profundamente.

Esse entrelaçamento de experiências banalizadas, banalizantes e significativas, estica o referencial dos indivíduos para algo que de fato gera um arrebatamento, ou um envolvimento significativo. Acredito que por isso o enlace ou abraço frutivo iniciado pelo texto, ampliado pela referência visual, consolidado em um movimento motor e intelectual de criar um desenho próprio ao mesmo tempo que se aprende uma melodia que culmina no ato de cantar essa ampla experiência, resultou em uma aula, dados os parâmetros de comparação com minhas próprias experiências, bem sucedida. Hoje, parece não bastar apenas uma canção ou uma pintura bem apresentada, há uma construção de uma conexão audiovisual múltipla, especialmente pela vivência dos *smartphones* que requer uma estratégia também multimodal, dentro da sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A série do sexto ano, partindo dos professores, costuma ser uma das mais difíceis de lecionar do Ensino Fundamental II (Anos Finais) pelo fato dos estudantes estarem vindo de uma outra dinâmica, a dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e serem mais jovens, no que costumam ser bastante agitados. Entretanto, também estão menos enraizados e endurecidos na dinâmica escolar que visa moldar o comportamento do estudante, logo, propor atividades disruptivas com a lógica tradicional se torna mais bem aceito, apesar de ainda existir uma barreira crucial a se superar: a concentração.

O desafio de estabelecer a concentração foi resolvido aproveitando um fator crucial do ensino tradicional e inserindo-o na aula de artes: a leitura e a escrita. Como os estudantes já vêm de uma cultura escolar de entender este fator como o "aprender", iniciar a aula com a leitura e escrita tornava a escuta mais atenta. Envolvidos por uma arte visual, essa leitura se torna mais significativa e envolvente, com música, texto e imagem em conjunto (Chueke, 2006). Por se criar ali um prazer estético, contempla-se uma obra de arte sem perceber que o está fazendo, pois confunde-se com o exercício da leitura. Isto provocou tanto os estudantes, que eles mesmos tiveram uma necessidade de se expressar nas artes visuais: muitos riscavam por cima do folhetim, demonstrando essa demanda, processo no qual inicialmente não interfere e observei o que poderia surgir dali.

Vejo que nós, como professores, muitas vezes, temos que estar mais cheios de atenção do que intenção no processo educacional, pois os estudantes falam para nós o que querem fazer — de sua própria maneira, por vezes difícil de interpretar —, mas quando conseguimos aproveitar essa potência, as possibilidades crescem e se abrem para a aprendizagem significativa. Logo, o processo de cantar, ao início tão estranho ao cotidiano na sala de aula, se tornou uma evolução natural do aprofundamento feito nessa obra, pegando de empréstimo uma metodologia das artes visuais — a Abordagem Triangular, mas adaptando-a à educação musical juntamente com o C(L)A(S)P de Swanwick (2003). A combinação dessas abordagens contribuiu para que os estudantes avançassem gradativamente do simples contato com o material didático para práticas mais complexas e enriquecedoras de apreciação, criação e execução musical.

Trazer a obra original, a letra e uma obra de artes visuais (Figura 2) correspondem à contextualização, à leitura e à escuta, para, em seguida, eles mesmos experienciarem serem marujos, pintores, cantores. Esse é um plano que foi construído a partir da canção, e tornou-se muito mais envolvente com o processo de interartes por uma necessidade pulsante dos próprios estudantes e também.

Por outro lado, reflexões críticas emergiram em relação às demandas impostas ao professor na contemporaneidade, destacando a necessidade de lidar com a dispersão provocada pela cultura

digital e o excesso de informações às quais os estudantes são expostos diariamente. É importante, quando possível, construir aulas que integrem estímulos múltiplos e profundos, permitindo momentos reais de encantamento e conexão. Isto nem sempre é possível, mas é importante de se buscar, pois estamos cada dia mais imersos em uma cultura digital cronicamente *online*.

É empolgante visualizar tanta criatividade espontânea e livre entre os educandos, que trouxeram padrões geométricos, cores e formas inusitadas quando foram permitidos a fazê-lo; um aluno chegou até mesmo a propor um peixe que se movia através da dobra do papel. Esse dia foi marcante e significativo para mim como professor e para os estudantes, pois, sempre que algum ex-aluno me via pela escola, espontaneamente canta para mim a canção dos Peixinhos do Mar — isso, sem dúvida, nos prova a potência marcante que essa aula imbuíu à sala de aula: de aula tornou-se marca, nome e arte.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ana Mae. **Ensino da Arte no Brasil: Memória e História**. São Paulo: Perspectiva, 2014
- BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação (*online*). 2002, n. 19, p. 20-28. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>>. Epub 19 Abr 2011. ISSN 1809-449X. <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>>. Acesso em: 12 jul. 2021.
- CHUEKE, Zélia. Música, Arte e Texto. IV Fórum de Pesquisa Científica em Artes, 2006, Curitiba. **Anais – Fórum de Pesquisa Científica em Arte** (*online*). Curitiba: www.nourau.embap.br, 2006. p.172 - p. 182. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/11usuZkLyTzqjbsRqEOC4dKFlJFD7te7I/view?usp=sharing>>. Acesso em: 24 jan. 2025.
- COSTA, Ana Paula Silva. **A música no ritual da Marujada de Bragança: práticas, sentidos e identidades culturais**. 2018. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.
- DERDYK, Edith. **Formas de Pensar o Desenho – desenvolvimento do grafismo infantil**. Porto Alegre: Zouk, 2015.
- DEWEY, John. **Arte como experiência**. (org.) Jo Ann Boydston; tradução Vera Ribeiro, São Paulo: se-lo Martins, 2010.
- EYMESS, A. H. **“Abraços”**: Eine musikalisch-szenische Bühnenproduktion des Chores “Coral da Universidade Federal do Ceará”, Brasilien. Bachelorarbeit. Berlin: Freie Universität Berlin, 2010.
- FERNANDES, Cássia Santos. **Marujada: tradição e festa na cultura popular brasileira**. 2011. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.
- FERNANDES, Patrick Mesquita. **Contextos de Aprendizagem Musical**: Uma abordagem sobre as práticas musicais compartilhadas do curso de Música da UFC campus de Fortaleza. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira). Universidade Federal do Ceará, 2013.
- FORTALEZA. Prefeitura Municipal. **Desenvolvimento Humano por Bairro**. Fortaleza: Prefeitura Municipal, 2022. Disponível em: <https://dados.fortaleza.ce.gov.br/dataset/desenvolvimento_humano_bairro/resource/f7cf7081-b0e3-4c9c-b89e-0ee1b3755437?view_id=977d3e6f-b6e5-4455-8944-b979489efb44>. Acesso em: 19 jan. 2025.
- FRANÇA, Rita de Cássia Cabral Rodrigues de. **A cultura visual da marujada: sentidos e significados das práticas culturais da juventude bragantina-PA: o estado da arte (2014-2018)**. Revista Arteriais, v. 6, n. 11, p. 99–111, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufpa.br/index.php/ppgartes/article/download/11026/7625>>. Acesso em: 18 abr. 2025.
- GOLDEMBERG, Ricardo. **Educação Musical: A experiência do Canto Orfeônico no Brasil**. Revista Proposições, v. 6, n. 3 [18], p. 103–109, 1995. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644264/11690> acesso em: 28 nov. 2022.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**. 12. ed. Rio de Janeiro: Editora Record Ltda., 2011.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso; DAL PRÁ, Keli Regina. **A documentação no cotidiano da intervenção dos assistentes sociais**: algumas considerações acerca do diário de campo. *Textos & Contextos* (Porto Alegre), v.6, n. 1, p. 93-104, 2007. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321527160010>>. Acesso em: 21 abr. 2025.

MADUREIRA, José Rafael. **O modelo C(L)A(S)P de Keith Swanwick no contexto de ensino de dança**. *Repertório*, Salvador, n. 33, p. 137-157, 2019.2

PEREIRA, Ana. **Peixinhos do mar**, transcrição da melodia, 2019. Disponível em: <<https://5vozes.pt/peixinho-do-mar/>>. Acesso em: 24 jan. 2025.

SILVA, José Carlos Gomes da. **Entre marujos e santos**: a festa da Marujada em Mazagão Velho. 2015. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

SOUSA, Simone Santos. **Corpo-voz em contexto coletivo**: ações vocais formativas no canto coral. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza-CE, 2011.

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. Tradução: Alda Oliveira e Cristina Tourinho – São Paulo: Moderna, 2003.