

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE MÚSICA

Éveri Sirac Nogueira

**“Musicar” relações na Educação de Jovens e Adultos:
A experiência da *Roda de Musicalidade* do CESAS**

Brasília
2022

Éveri Sirac Nogueira

**“Musicar” relações na Educação de Jovens e Adultos
A experiência da Roda de Musicalidade do CESAS**

Monografia de Conclusão de Curso para a obtenção do título de Licenciado em Música submetida a Universidade de Brasília, curso de Licenciatura em Música.

Orientadora: Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo

Brasília
2022

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

N778? Nogueira, Éveri Sirac
"Musicar" relações na Educação de Jovens e Adultos A
experiência da Roda de Musicalidade do CESAS / Éveri Sirac
Nogueira; orientador Maria Cristina de Carvalho C. de
Azevedo . -- Brasília, 2022.
83 p.

Monografia (Graduação - Licenciatura em Música) --
Universidade de Brasília, 2022.

1. Formação Docente em Música. 2. Educação de Jovens e
Adultos. 3. Ensino Coletivo de Música. 4. Ensino de música
na escola pública. I. Azevedo , Maria Cristina de
Carvalho C. de, orient. II. Título.

ÉVERI SIRAC NOGUEIRA, 160058171

"Musicar" relações na Educação de Jovens e Adultos: A experiência da Roda de Musicalidade do Centro de Educação de Jovens e Adultos da Asa Sul, Distrito Federal – CESAS"

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado no Departamento de Música, Instituto de Artes, Universidade de Brasília, no dia 19 de dezembro de 2022, às 14h, na Sala 54/8 do Bloco SG4, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Música sob a orientação da professora **Dra. Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo** com banca de avaliação composta também pelas professoras **Dra. Francine Kemmer Cernev (UnB)** e **Dra. Maria Isabel Montandon (UnB)**.



Documento assinado eletronicamente por **Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo, Coordenador(a) da Coordenação de Graduação do Departamento de Música do Instituto de Artes**, em 27/02/2023, às 16:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento na Instrução da Reitoria 0003/2016 da Universidade de Brasília.



Documento assinado eletronicamente por **Francine Kemmer Cernev, Professor(a) de Magistério Superior do Departamento de Música do Instituto de Artes**, em 28/02/2023, às 14:17, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento na Instrução da Reitoria 0003/2016 da Universidade de Brasília.



Documento assinado eletronicamente por **Maria Isabel Montandon, Usuário Externo**, em 01/03/2023, às 19:38, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento na Instrução da Reitoria 0003/2016 da Universidade de Brasília.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.unb.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **9386922** e o código CRC **DD93342B**.

Dedico este trabalho à Diniz, Eliane e Lucas
in memoriam

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho não seria possível sem a paciência e a gentileza da minha querida professora orientadora Maria Cristina. Agradeço as professoras Maria Isabel Montandon e Francine Kemmer Cernev pelos comentários e sugestões feitos na arguição e que me orientaram na revisão do trabalho. Agradeço ainda a professora Uliana Dias, pelo convite para estagiar na Roda de Musicalidade do CESAS e toda a partilha de literatura, reflexões, impressões e inspirações que me proporcionou.

Agradeço aos colegas do curso de Música da UnB com quem tive o privilégio de conviver quase que diariamente durante a realização de nossos estágios curriculares obrigatórios na Roda, partilhando angústias, reflexões e encontrando caminhos possíveis frente aos grandes desafios que encontramos na consolidação da prática de ensino de música que implementamos durante o estágio na Roda de Musicalidade do CESAS. Agradeço a meus familiares pelo apoio e por sempre acreditarem em mim, ainda que eu em alguns momentos eu tenha vacilado quanto a minha capacidade para a realização do presente trabalho, pensando diversas vezes em abandoná-lo, o incentivo familiar foi essencial para juntar as forças necessárias para a finalização desta etapa da minha formação acadêmica.

Oricuri (Segredos do sertanejo)

Oricuri maturou
E é sinal, que Arapuá já fez mel
Catingueira fulorou lá no sertão
Vai cair chuva a granel

Arapuá esperando
Oricuri madurecer
Catingueira fulorando
Sertanejo esperando chover

Lá no sertão, quase ninguém tem estudo
Um ou outro que lá aprendeu ler
Mas tem homem capaz de fazer tudo, doutor!
Que antecipa o que vai acontecer

Catingueira fulora: vai chover
Andorinha voou: vai ter verão
Gavião se cantar: é estiada
Vai haver boa safra no sertão

Se o galo cantar fora de hora:
É mulher dando fora, pode crer
Acauã se cantar perto de casa:
É agouro, é alguém que vai morrer

São segredos
Que o sertanejo sabe
E não teve o prazer
De aprender ler

Oricuri maturou
E é sinal, que Arapuá já fez mel...

(João do Vale / Ary Coutinho)

RESUMO

O presente trabalho apresenta uma pesquisa referente à experiência de estágio curricular supervisionado em música realizado em projeto extracurricular denominado Roda de Musicalidade, realizado no Centro de Educação de Jovens e Adultos da Asa Sul – CESAS, escola especializada no oferecimento da referida modalidade de ensino em Brasília - DF. Tem como objetivo geral conhecer de que forma os participantes da *Roda de Musicalidade* do CESAS percebem a sua experiência no projeto. Este estudo teve ênfase nas percepções dos estagiários do curso de Licenciatura em Música da Universidade de Brasília, mas também ouviu ex-alunos do projeto e seus coordenadores. A pesquisa utilizou a técnica de entrevistas não-diretivas (SEVERINO, 2007) com seis participantes, sendo quatro estagiários, uma professora da Universidade de Brasília, e uma coordenadora pedagógica do CESAS. Também foram recolhidos breves depoimentos com quatro alunos da Roda. Os resultados obtidos demonstram que a experiência pedagógico-musical na *Roda de Musicalidade* proporcionou aos estagiários a oportunidade de exercício praticamente diário de aspectos da docência como liderança, planejamento, organização pedagógica e reflexão coletiva sobre a prática docente desenvolvida. A pesquisa também demonstra que a *Roda de Musicalidade* se configurou em uma comunidade de aprendizagem, segundo Jean Lave e Etienne Wenger (SMITH, M. K., 2003, 2009), em que os alunos aprendiam música com os estagiários e, também, uns com os outros. No processo de aprender a ensinar, os estagiários vivenciavam práticas docentes distintas de seus contextos pedagógico-musicais, mobilizando saberes de sua formação acadêmica e de suas vivências musicais fora da universidade.

Palavras-chave: Formação Docente em Música. Educação de Jovens e Adultos. Ensino Coletivo de Música.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1– PUBLICAÇÕES SELECIONADAS EM LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO E PESQUISA DE LITERATURA	25
QUADRO 2 - PARTICIPANTES DA PESQUISA, DATAS, DURAÇÃO E MEIO DE COLETA DE DADOS	32

SUMÁRIO

PRÓLOGO	10
1 INTRODUÇÃO	14
2 O CESAS E A RODA DE MUSICALIDADE	17
2.1 O CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – ASA SUL – CESAS	17
2.2 A RODA DE MUSICALIDADE CESAS.....	19
3 A LITERATURA A RESPEITO DA EDUCAÇÃO MUSICAL NA EJA	23
4 CAMINHOS METODOLÓGICOS TRILHADOS	30
5 “CADA UM COTRIBUI DE UMA FORMA” – A PERCEPÇÃO DOS PARTICIPANTES DA RODA DE MUSICALIDADE	34
5.1 VIVÊNCIA NA <i>RODA DE MUSICALIDADE</i>	34
5.1.1 Sujeitos: diversidade e relações humanas.....	35
5.1.2 Roda de Musicalidade no Projeto Político Pedagógico	39
5.2 A <i>RODA DE MUSICALIDADE</i> COMO FORMAÇÃO DOCENTE	43
5.2.1 Exercício Coletivo da Docência	43
5.2.2 Princípios e referências das práticas musicais	46
5.3 SIGNIFICADOS E TRANSFORMAÇÕES NA VIDA E NA ESCOLA	52
5.3.1 A percepção dos Estagiários sobre a <i>Roda de Musicalidade</i>	53
5.3.2 A percepção dos Alunos da Roda	57
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	61
REFERÊNCIAS	66
APÊNDICE A – Trechos do meu relatório de atividades de estágio desenvolvidas durante minhas primeiras semanas de atuação na Roda de Musicalidade, no segundo semestre de 2018	69
APÊNDICE B – Esquema da estrutura pedagógica organizacional dos encontros	74
APÊNDICE C – Relação das músicas que compõem o repertório da Roda de Musicalidade	76
ANEXO A – FOTOS E VÍDEOS DAS ATIVIDADES E APRESENTAÇÕES REALIZADAS DURANTE O ESTÁGIO NA RODA DE MUSICALIDADE DO CESAS	77

PRÓLOGO

Somente entendendo o que fazem as pessoas quando participam de um ato musical podemos começar a compreender a natureza da música e sua função na vida humana. Mas, qualquer que seja essa função, é certo que, primeiro, participar de atos musicais é central para nossa humanidade, tão importante quanto participar de atos de fala. (SMALL; 1997, p. 3)¹

Segundo Christopher Small participar de um ato musical é importante para a formação humana. Neste prólogo, um ato musical vivenciado por mim e meus alunos adultos.

Era dia 15 de outubro, Dia do Professor. Era uma terça-feira, dia de apresentação da *Orquestra Sinfônica do Teatro Nacional de Brasília Cláudio Santoro – OSTN - BSB*. E, como o teatro que dá nome a orquestra está fechado e interditado há cerca de uma década, as apresentações se mudaram de um lugar para outro, vindo, finalmente, a ocorrer no nosso querido *Cine Brasília*, na Asa Sul. Julguei ser uma ótima oportunidade de convidar os integrantes da *Roda de Musicalidade* do CESAS para assistir a um concerto realizado pela nossa orquestra sinfônica. Vários pensamentos passavam pela minha cabeça: será que eles aceitariam? Será que gostariam? Qual será o programa do concerto? Será que alguém já foi a concerto da sinfônica? Será que alguém já foi ao Cine Brasília? [...] Bom, tudo foi combinado previamente pelo nosso tão providencial *grupo de zap* alguns dias antes. Várias pessoas demonstraram interesse e confirmaram presença. No encontro de segunda-feira, reafirmei o convite e disse que não iria para a escola e, que nos encontraríamos direto lá no Cine Brasília.

E lá estava eu, saído de mais uma jornada de trabalho de 8hs na escola da diplomacia brasileira para encontrar meus amigos e amigas da *Roda de Musicalidade* no *Cine Brasília* para assistirmos um concerto de música sinfônica. Ao chegar encontrei meu amigo Diniz, que já estava há algum tempo esperando alguém do grupo chegar. Sempre com um sorriso enorme; o sorriso chega sempre primeiro:

Diniz - Oi professor, e aí cadê o pessoal?

Professor - Opa Diniz, tudo bom com você? Chegou na hora hein! Então..., eu não vi ninguém ainda, o pessoal deve estar chegando.

¹ Sólo entiendo lo que hace la gente cuando toma parte en un acto musical podemos empezar a comprender la naturaleza de la música y su función en la vida humana. Pero, cualquiera que sea esa función, cierto es que, primero, tomar parte en actos musicales es central para nuestra humanidad misma, tan importante como tomar parte en actos del habla.

O Diniz é um cara que eu conheci nas rodas do projeto *Canto Coletivo Improvisado*² e que depois reencontrei na *Roda de Musicalidade* do CESAS. Pensei comigo mesmo, poxa o Diniz é uma figura marcante, será que ele já conhecia aqui, o *Cine Brasília*? Imagino que deve ser a primeira vez que ele vem aqui. Pensei, fazendo aquele perfil prévio estigmatizado de aluno de Educação de Jovens e Adultos - EJA, que por diversas dificuldades, não costuma ter tempo e costume de frequentar espaços culturais da cidade.

Professor - Diniz é a primeira vez que você vem aqui? Já conhecia aqui o Cine Brasília?

Diniz - Claro, professor, eu venho aqui direto, semana passada tava tendo mostra de filme japonês. Eu vim aqui. Muito legal! Tinha umas barraquinhas vendendo comida japonesa, e tudo. Eu venho aqui direto. Quando tem o Festival de Cinema de Brasília então, eu tô direto aqui.

Paft!! Um tapa na minha cara, eu que pensava que estava ali para mostrar um espaço cultural para o pessoal que teoricamente não teria costume de frequentar, porque, em geral, são pessoas socio e economicamente desfavorecidas. Quanta ignorância!! Aff! Lembrei-me na hora de uma fala de um entrevistado, aluno do turno noturno, num artigo do Dayrell³ que li; refutando a ideia comum de que alunos de EJA buscam a escola apenas para poder obter melhores oportunidades de trabalho. O entrevistado ao ser abordado sobre as suas expectativas em relação a escola informa que sente inveja de poder sentar-se no bar e conversar sobre teatro e cinema, diz que gostaria de saber falar dessas coisas. Sim, buscar cultura e informação na escola é também um objetivo presente dentre os alunos da Educação de Jovens e Adultos. Ao lado do estudo para a profissão há também o estudo para a formação humana.

Voltando aquele dia em que fomos assistir à orquestra. Eu e Diniz esperamos todo o pessoal chegar, e veio cerca de umas 15 pessoas, alguns com familiares e amigos. Antes de entrarmos no auditório, peguei o programa do concerto. Olhei e vi que se tratava de um concerto de música contemporânea e que inclusive alguns dos autores das peças que seriam tocadas estavam presentes na plateia. Xiii!!! E eu que esperava um Beethoven, um Mozart, um Haendel, quem sabe! Sendo música contemporânea tudo poderia acontecer. Imaginei que meus amigos e amigas da *Roda* iriam estranhar o repertório, talvez sentissem vontade de ir embora antes de acabar, enfim tudo poderia acontecer. Tínhamos também nossos amigos especiais que também

² O Canto Coletivo Improvisado foi um projeto de extensão da universitária, criado pela professora Uliana Dias Ferlim na Unb em 2015.

³ Ver Educação do Aluno-Trabalhador: uma abordagem alternativa.

estavam presentes, alguns dos quais pelas suas questões específicas têm dificuldades de ficar muito tempo parados e em silêncio. Éramos certamente um grupo peculiar na plateia naquela noite. Mas enfim, apenas algumas questões que perambularam por minha cabeça devido ao tipo de imaginação distorcida que o senso comum pode causar.

O concerto transcorreu normalmente com alguns alunos levantando-se e trocando de lugar durante as músicas; outros voltando-se para mim para perguntar algumas coisas. Houve aquele momento em que um aluno cochilava, visto que a música era muito calma, mas como música contemporânea, de nada a orquestra atacou com um fortíssimo quase ensurdecedor. O colega acordou na hora sobressaltado, outros riram, outros deram silenciosos gritinhos, e o concerto seguia seu musicar.

Houve então o intervalo, terminada a primeira parte. Alguns colegas tiveram que sair, mas a maioria continuou, e para a nossa surpresa, começaram a montar uma bateria no palco. Os colegas já começaram a entender do assunto:

Olha lá professor vai ter bateria, não sabia que tinha bateria em orquestra, Poxa eu queria saber tocar bateria! Será que vai ter rock professor?

Eu olhei o programa e vi que na segunda parte iriam apresentar um dos Concertos Cariocas de Radamés Gnattali. Pensei “agora sim”, e sorri. Expliquei que agora tocariam uma obra de um compositor brasileiro que foi muito influenciado pela música popular. Não deu outra, foi incrível. Todos muito atentos a tudo, observando a beleza que é a música e suas intersecções de gêneros. Todo o poder da música instrumental brasileira, a música que soava nos botequins da zona sul do Rio de Janeiro, no *Beco das Garrafas*, o som que vinha daqueles antigos trios de samba-jazz, como o lendário *Zimbo Trio*. E tome solo de bateria no Concerto da Orquestra Sinfônica de Brasília, e os olhares dos colegas passaram de deslumbrados a confidentes. Parecia-me que na primeira parte tinha sido susto e mistério, agora então a segunda oferecia conforto e bom balanço.

Na saída, dei carona para meu amigo Marcos que mora no clube onde trabalha, ele veio da Bahia faz anos, e sempre trabalhando e estudando. Dei carona para ele de volta ao clube diversas vezes. Meu amigo Marcos dizia:

Marcos - Professor, você já viu o DVD do Chitãozinho e Chororó com a orquestra sinfônica?

Professor - Poxa, não assisti, nem sabia na verdade que eles tinham gravado com uma orquestra.

Marcos - Nossa professor, é lindo demais, uma orquestra que nem essa que a gente viu hoje, mas só que... tocando música sertaneja né...

E aí eu me vi ali, na verdade, não como quem ensina, mas como quem aprende muito, muito mesmo, era Dia do Professor, e foi dia de o professor aprender mais que ensinar...

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objeto de estudo a *Roda de Musicalidade* do *Centro de Educação de Jovens e Adultos da Asa Sul (CESAS)*, em Brasília. O prólogo apresenta um dos momentos de interação e aprendizagem a Roda. Tendo atuado nesse projeto como estagiário nos anos de 2018 e 2019, notei que as atividades desenvolvidas resultaram no desenvolvimento de uma cultura musical dentro da escola que teve efeitos sobre as pessoas e o espaço escolar. Sendo assim, neste trabalho busco conhecer de que forma os participantes da *Roda de Musicalidade do CESAS* percebem a sua experiência no projeto. Esta pesquisa tem ênfase nas percepções dos alunos do curso de Licenciatura em Música da Universidade de Brasília que, assim como eu, também foram estagiários na *Roda*. Mas também dá voz a ex-alunos do projeto e a seus coordenadores.

O interesse nessa temática surgiu a partir da minha experiência nas disciplinas de Projeto de Estágio e Prática Docente, Estágio Supervisionado em Música 1 e 2 do curso de Licenciatura em Música, da Universidade de Brasília⁴. A oportunidade de estagiar na Educação de Jovens e Adultos - EJA, no CESAS, uma escola especializada nessa modalidade de ensino, onde acontece o projeto extracurricular de ensino de música chamado de *Roda de Musicalidade*, trouxe-me a oportunidade de exercitar, de maneira quase que diária, o papel de estagiário-professor. As especificidades dessa modalidade de ensino, bem como, do ensino coletivo de música e do ensino de música num projeto extracurricular, proporcionaram-me o exercício de diversos saberes e práticas que transformaram minha formação docente, tais como, por exemplo: criar arranjos coletivos que envolvessem todos os estudantes de acordo com suas especificidades; estabelecer rotinas para o melhor aproveitamento do tempo; zelar pelo aspecto comunitário da *Roda* promovendo as relações interpessoais durante o processo de aprendizagem; exercitar a aprendizagem entre pares; praticar elementos da cultura popular como estratégia de ensino.

Senti a necessidade de refletir sobre o ensino de música na Educação de Jovens e Adultos, ainda durante minha prática de estágio curricular, quando pude verificar que há poucos trabalhos abordando o assunto. Numa busca inicial na base de dados da Revista da Associação

⁴ Cursei Projeto de Estágio e Prática Docente no segundo semestre de 2018 sob a orientação da professora Andréa Queiroz; Estágio Supervisionado em Música 1 e 2 em 2019 sob a orientação da professora Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo, sendo que no segundo semestre também contamos com a orientação da professora Maria Isabel Montandon.

Brasileira de Educação Musical (ABEM) encontrei apenas 3 (três) artigos tratando do tema. Ao entender a importância da ação reflexiva do professor em relação à sua prática, me senti impelido a aprofundar a reflexão sobre a experiência vivida no meu estágio curricular.

Em 2019, eu e um colega apresentamos o trabalho *Tocando em Frente ao Ensinar e Aprender: A Roda de Musicalidade do CESAS*, no Grupo de Trabalho Educação Musical e Inclusão Social do XXIV Congresso da Associação Brasileira de Educação Musical. Esse trabalho, produzido em conjunto com as professoras idealizadoras do projeto, apresentou um histórico da constituição da *Roda* na escola, bem como elementos relacionados ao contexto e às práticas de ensino e aprendizagem utilizadas na *Roda de Musicalidade do CESAS*. Em 2020, o trabalho *Aprendendo a Aprender: Relatos e Reflexões sobre uma experiência de estágio curricular na Educação de Jovens e Adultos* foi apresentado no Grupo de Trabalho *Ensino e aprendizagem de música nas escolas de educação básica*, do XVI Encontro Regional Centro-Oeste da Associação Brasileira de Educação Musical. Nesse trabalho, foi relatada de maneira mais detalhada a experiência de estágio no projeto, dialogando com conceitos como: aluno-trabalhador, escola como espaço sociocultural, pedagogia grêo, educação significativa e saberes docentes.

A realização de tais trabalhos levou-me à decisão de aprofundar as reflexões sobre minha experiência de estágio de modo a abarcar as diferentes vozes envolvidas na *Roda de Musicalidade do CESAS*. Sendo assim, algumas perguntas surgiram: Como os participantes percebem a sua experiência na Roda? Quais estratégias de condução dos encontros podem ter sido importantes para o sucesso do projeto? Quais mudanças foram observadas pelos atores da Roda no contexto escolar? Qual a contribuição da participação no projeto para a sua formação? Assim, procurei encontrar algumas respostas a essas perguntas por meio de entrevistas com participantes da Roda, memórias e relatos escritos realizados como atividades das disciplinas de Estágio, bem como registros em audiovisual de encontros e apresentações.

Tenho como objetivo geral, conhecer de que forma os participantes da *Roda de Musicalidades do CESAS* percebem a sua experiência no projeto. E como objetivos específicos procuro apresentar as características do processo de ensino e aprendizagem praticado na *Roda de Musicalidade*; analisar quais práticas musicais os participantes consideraram significativas para sua formação; como eles justificam a importância dessas práticas e como descrevem a contribuição da participação no projeto na sua formação.

Durante o período de estágio, procurei ler sobre formação docente e pude ter acesso a textos que abordavam questões relacionadas à prática docente como a questão do professor reflexivo. Dentre o que aprendi, a partir dessas leituras, destaco: estar sempre atento às necessidades de se reformular um planejamento diante da realidade da sala de aula ou mesmo o fato imprescindível de procurar analisar sempre o que pode ter dado errado e o que pode ter dado certo após uma aula ou mesmo um projeto didático de ensino. Trago essas questões como orientadoras na minha atuação como professor. Nesse sentido, este trabalho caracteriza uma reflexão sobre a experiência pedagógico-musical realizada. Poder pensar sobre essa experiência, a partir do diálogo com os participantes do projeto, possibilita encontrar consonâncias que possam somar-se a minha formação docente, bem como, possíveis dissonâncias que me alertem para reajustes no desenvolvimento do meu fazer pedagógico no campo da educação musical.

Início o trabalho com um Prólogo, onde rememoro uma ida ao concerto da Orquestra Sinfônica vivida com a turma da *Roda de Musicalidade*, em seguida apresento a presente introdução, primeira seção. Na segunda seção, procuro contextualizar a escola, apresentando algumas informações sobre sua história, sua estrutura, seu corpo docente e seu corpo discente. Em seguida apresento o projeto *Roda de Musicalidade*, também abordando um pouco sobre o seu surgimento, meu envolvimento com ele e sua consolidação no ambiente escolar como um espaço de aprendizagem musical dentro da escola pública como projeto extracurricular. Na terceira seção, apresento uma breve revisão bibliográfica, fruto da busca de termos como “Educação Musical de Jovens e Adultos”; “Educação Musical” EJA; “Ensino de Música de Jovens e Adultos”, em bases de dados dos sites: Periódicos CAPES, Banco de Teses e Dissertações da CAPES, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade de Brasília e, também, na Biblioteca Digital da Produção Intelectual Discente da Universidade de Brasília (BDM). Também foi realizado levantamento bibliográfico na *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical* (ABEM) e na *Revista Opus*, uma publicação da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM).

Na quarta seção, apresento princípios metodológicos que orientaram a coleta de dados, a categorização dos dados e a análise das entrevistas realizadas junto aos diferentes participantes da *Roda*, como professores coordenadores, estagiários, alunos do CESAS e comunidade extraescolar.

A análise dos dados recolhidos nas entrevistas é apresentada na quinta seção, no sentido de observar os objetivos desta pesquisa e responder às questões problema da presente monografia.

Por fim, na sexta e última sessão, procuro tecer algumas considerações finais de modo a apresentar os resultados a que cheguei com a realização deste trabalho, bem como apresentar reflexões que tal pesquisa me trouxe como forma de apontar caminhos de aprofundamento na tentativa de assimilar e consolidar as aprendizagens docentes constituídas no exercício do estágio. As reflexões advindas da experiência de prática do estágio bem como deste exercício intelectual de trabalho de conclusão de curso orientam minha busca pelo aprimoramento do meu fazer pedagógico musical nas futuras. Espero que as experiências que eu possa vir a vivenciar no campo da educação musical em especial na educação musical em contexto de Educação de Jovens e Adultos. Assim, espero poder contribuir com esse dente.

2 O CESAS E A RODA DE MUSICALIDADE

Na presente seção apresento algumas informações sobre o CESAS e sobre a Roda de Musicalidade⁵. As informações sobre a escola foram retiradas de seu projeto político pedagógico. Na subseção sobre a *Roda de Musicalidade* apresento um pouco do histórico do projeto, linhas gerais sobre o perfil dos participantes, bem como informações sobre a organização do trabalho pedagógico-musical nela praticado.

2.1 O CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – ASA SUL – CESAS

O Centro de Educação de Jovens e Adultos da Asa Sul – CESAS surgiu após aprovação do Projeto, pelo Parecer nº 19/75 – CEDF e foi autorizado a funcionar pela instrução nº 29 de outubro de 1975, do Presidente do Conselho Diretor da, então, Fundação Educacional do Distrito Federal. É uma escola que desde sua fundação oferta Educação de Jovens e Adultos para os 03(três) segmentos em 11 semestres, na modalidade presencial. De acordo com seu Projeto Político Pedagógico (PPP), faz parte da sua missão:

⁵ A elaboração desta seção do trabalho se baseou nas informações presente no Projeto Político Pedagógico do CESAS, em suas versões de 2018 e 2019, e no trabalho *Aprendendo a Aprender: Relatos e Reflexões sobre uma experiência de estágio curricular na Educação de Jovens e Adultos* escrito por mim em parceria com o colega Ismael Rattis e apresentado no *XVI Encontro Regional Centro-Oeste da Associação Brasileira de Educação Musical*

Possibilitar escolaridade àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade própria, usando metodologia ajustada à realidade dos educandos e ampliando assim, a perspectivas de trabalho, renda e de participação política e social do educando como sujeitos históricos, visando a melhoria da qualidade de vida pela apropriação do conhecimento sistematizado e o desenvolvimento de habilidades e competências. (CESAS, 2018, pag. 10).

Segundo o PPP, a escola oferece a EJA nos três turnos com 1º, 2º e 3º segmento. O 1º segmento abrange do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental 1; o 2º segmento corresponde do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental 2 e o 3º segmento é o Ensino Médio. Em 2019, o CESAS contava com 1803 (um mil oitocentos e três) estudantes matriculados, sendo mais de 800 (oitocentos) com defasagem idade/série e oriundos das Unidades Escolares públicas do DF e entorno, e entre eles, 2 (dois) venezuelanos, 1 (um) Sírio, 1 (um) marroquino, 1 (um) boliviano e 1 (um) chileno. Desses, 47,1% (quarenta e sete vírgula um por cento) são homens e 52,4% (cinquenta e dois vírgula quatro por cento) mulheres. Em relação a sua auto identificação, 33,5% (trinta e três vírgula cinco por cento) se declararam pardos; e 57,6% (cinquenta e sete vírgula seis por cento) tem filhos. E quando questionados sobre as expectativas de futuro 59,5% (cinquenta e nove vírgula cinco por cento), anseiam ingressar em curso superior. A escola conta com mais de 150 (cento e cinquenta) estudantes com necessidades especiais, regularmente matriculados nos três segmentos, nos três turnos. Esses estudantes são incluídos nas turmas regulares e, além disso, recebem atendimento específico, nas salas de recursos, por professores especializados, de acordo com as suas necessidades.

O corpo de profissionais da Unidade Escolar é composto por 150 (cento e cinquenta) servidores públicos, sendo 131 (cento e trinta e um) professores, 5 (cinco) orientadoras educacionais, 7 (sete) assistentes de educação/apoio administrativo, e a Equipe Gestora, composta pelo Diretor e, Vice-Diretor, 3 (três) supervisores pedagógicos, 1 (um) supervisor administrativo e 1 (uma) Secretária. E conta também com 1 (um) monitor para sala de recurso, 28 (vinte e oito) professores contratados em Regime Temporário e 27 (vinte e sete) profissionais de serviços gerais terceirizados. Quanto à formação 44,3% (quarenta e quatro vírgula três por cento) possuem pós-graduação *latu sensu* e 17,5% (dezessete vírgula cinco) mestrado.

É importante frisar que a escola não possui professores em jornada ampliada, mas conta com colaboração de educadores sociais e monitores. O PPP foi elaborado, em conjunto, pela comunidade escolar: coordenação pedagógica; orientadores educacionais; supervisores;

professores; servidores; alunos e pais, em encontros específicos. Na elaboração do documento, a equipe técnico-pedagógica observou as especificidades dessa modalidade de ensino, as diretrizes operacionais da EJA, o Currículo em Movimento da Educação Básica – Educação de Jovens e Adultos e o perfil dos alunos.

Por trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos desde a sua fundação, como mencionado no início desta seção, tendo, portanto, ao longo do tempo um acúmulo de experiência e saberes no desenvolvimento da organização curricular, bem como na realização de projetos, na vinculação da formação básica com a formação profissional, contemplando também a Educação Especial, tendo sido pioneira no Brasil na oferta de EJA na modalidade à distância.

Assim, o público da escola é diverso e muito representativo da sociedade brasileira. Inclui pessoas de diferentes idades, regiões geográficas, religiões, nacionalidades, etnias, orientações sexuais, pessoas em situação de rua, refugiados, que buscam a escola para poderem retomar os estudos a fim de concluírem a formação na Educação Básica, bem como visam também uma formação profissional e o ingresso em curso de Educação Superior

2.2 A RODA DE MUSICALIDADE CESAS

A *Roda de Musicalidade CESAS* é uma ação educacional vinculada ao Estágio Curricular Supervisionado em Música do curso de Licenciatura em Música da Universidade de Brasília. Criada como um espaço de prática musical, extracurricular, para os alunos da escola e os estagiários da universidade, aberto à comunidade externa. e com intenções de ampliar a visibilidade do componente Música no currículo da escola.

As atividades que deram origem a *Roda de Musicalidade* começaram em 2017 com a professora do Departamento de Música da Universidade de Brasília (UnB) Uliana Dias Ferlim e alunos das disciplinas de estágio. Esse projeto teve origem em experiência pedagógico-musical anterior, vivenciada em outra escola da rede pública de ensino, denominada *Oficina das 18h*. Assim como na *Roda de Musicalidade*, naquele espaço atuavam estagiários(as) do curso de Música, Licenciatura da UnB. No segundo semestre de 2018 a professora Helena Alves, coordenadora atuante no CESAS, apresentou projeto para inserção da música como tema transversal no PPP da escola. (FERLIM et al., 2019).

O projeto musical da *Roda* se integra às Diretrizes Operacionais da EJA no DF e reconhece as especificidades dos sujeitos nessa modalidade de ensino, conforme explica o texto:

São reconhecidos ao trazerem histórias de vida ora semelhantes, ora diferentes, porém marcadas pelas trajetórias de exclusão social dos sistemas de ensino, da vida familiar, da afetividade, dos meios culturais e econômicos. Voltar à escola é a possibilidade de esses sujeitos ressignificarem sua própria vida e estabelecerem novos caminhos. (BRASÍLIA, 2020, pag. 15).

A Roda agrega uma diversidade de idades, gêneros, crenças e expectativas. Desde sua origem, ela foi pensada como um espaço de aprendizagem musical com características de uma Comunidade de Prática segundo os pesquisadores Jean Lave, antropóloga, e Etienne Wenger, sociólogo. Isto é, um grupo de pessoas que se articula por meio de interesses em comum e à medida em que compartilham seus fazeres, ferramentas e recursos, praticamente, seguem aprendendo e se desenvolvendo (SMITH, M. K., 2003; 2009). Essa perspectiva abre espaço para uma gama maior de possibilidade de trato com o fazer musical, que pode abarcar as experiências e trajetórias de cada estagiário, bem como as experiências e trajetórias dos alunos da Roda.

Os encontros da *Roda de Musicalidade* aconteciam, semanalmente, de segunda à quinta de 18h às 19h. Com o passar do tempo, ela foi adquirindo uma dinâmica própria e rotinas de trabalho. Refletindo sobre essa realidade com o grupo da Roda, observo que os encontros eram divididos em três momentos. O primeiro momento é o do aquecimento. Além do alongamento do corpo, havia o incentivo às conversas informais sobre o cotidiano dos participantes da roda. Em seguida, o grupo era estimulado a desenvolver práticas corporais para trabalhar elementos de linguagem musical como atividades do método *O Passo* de Lucas Ciavatta⁶, em que eram explorados o pulso, a subdivisão rítmica, os compassos binário, ternário e quaternário, sem verbalização de conceitos teóricos: a experiência antes da teoria.

A percussão corporal, utilizando o *solfejo corporal* desenvolvido por Ricardo e Patrícia Amorim, coordenadores do Instituto Batucar⁷, em Brasília, também era explorada como metodologia de prática rítmico-corporal. Essa sistematização dos sons do corpo estimula a experimentação, a criação, a execução, a imitação e a percepção musical por meio de ritmos

⁶ Criado por Lucas Ciavatta em 1996 e tendo como princípios inclusão e autonomia, O Passo® entende o fazer musical como um fenômeno indissociável do corpo, da imaginação, do grupo e da cultura. (<https://www.institutodopasso.org/metodo>)

⁷ O Instituto Batucar nasceu em 2006 no Recanto das Emas/DF. Tem a percussão corporal como eixo central de sua proposta de educação musical.

desenvolvidos pelos próprios estudantes. Nessas atividades, é possível compreender e vivenciar ritmos da cultura popular brasileira como *Ijexá* e *Samba de Roda*. Ao final das atividades de aquecimento, os estagiários faziam algumas perguntas para a turma, a fim de formular conceitos da linguagem musical, vivenciados na experiência prática e o que foi aprendido era avaliado. É importante que o aluno construa o conhecimento, a intervenção do professor é realizada se for necessária.

O segundo momento é o de conhecer o conteúdo musical proposto. No caso, como a maioria dos integrantes da Roda tinha interesse em aprender o violão, era o momento voltado para prática do instrumento com base no repertório escolhido coletivamente. Assim, ocorria a apresentação dos acordes, a partir da linguagem estabelecida para formação dos acordes no braço do violão - números para os dedos da mão que realiza as posições dos acordes e números e nome para as cordas; as casas do braço do instrumento eram conhecidas; entre outros conteúdos. Também, a Roda oferecia oportunidade para aqueles e aquelas que queriam aprender instrumentos de percussão como cajon, ganzá, agogô, pandeirola, por exemplo.

Durante as práticas musicais, o fluxo das atividades se desenvolvia de forma contínua e os estagiários evitavam interromper para demonstrar a maneira correta de fazer a posição de um acorde ou corrigir a levada da mão direita. Muitos alunos se corrigiam por meio da imitação, assim era importante, como professor, estar atentos, observando e mapeando quem estava com dificuldade de desenvolver alguma das atividades propostas.

Após o mapeamento, o grupo de estagiários conversava entre si e planejava atividades para trabalhar e diagnosticar os problemas, coletivamente, a fim de ajudar na aprendizagem e inclusão dos participantes no grupo. Com isso, desencadeavam-se outros processos de ensino e aprendizagem, mais solidários e inclusivos.

O terceiro momento é o de reflexão/ressonância. Terminada a execução da música, ou das atividades relacionadas ao segundo momento, era aberto um momento de fala para pontuar algumas questões sobre o conteúdo ou para o bem-estar do grupo. A escuta se voltava para como estavam se sentindo no processo de aprendizagem musical no instrumento e no desenvolvimento da musicalidade. Algumas questões eram colocadas para serem refletidas, como por exemplo perguntas sobre como a música estava influenciando o dia a dia de cada um.

Cabe ressaltar que esses três momentos aconteciam de forma fluida, às vezes havia a necessidade de demorar mais em um dos momentos, menos em outro. Às vezes o entendimento era de que um ou outro momento não era necessário. Ou seja, por meio da reflexão e da prática

o grupo de estagiários foi ordenando os procedimentos pedagógicos, planejando, mas mantendo a sensibilidade e a flexibilidade das ações, sem renunciar à intencionalidade pedagógica dos encontros e à sua dimensão educativa.

O fato de os integrantes do grupo serem estimulados a dar suas contribuições sobre o processo da Roda, fez com que, ao longo do tempo, fosse criado um ambiente de confiança e respeito. À medida em que as falas e as contribuições individuais foram emergindo no grupo, o processo de aprendizagem musical foi ficando mais significativo.

3 A LITERATURA A RESPEITO DA EDUCAÇÃO MUSICAL NA EJA

Nesta seção, apresento revisão bibliográfica relacionada com a Educação de jovens e adultos e o ensino e aprendizagem musical. O levantamento bibliográfico foi realizado junto aos bancos de dados dos sites: Portal de Periódicos CAPES, Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, Repositório Institucional da Universidade de Brasília (RIUnb) e na Biblioteca Digital da Produção Intelectual Discente da Universidade de Brasília (BDM). Também foi realizado levantamento bibliográfico na Revista da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) e na Revista Opus, uma publicação da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM). Os descritores utilizados foram: “Educação Musical” AND Jovens e Adultos”; “Educação Musical” AND EJA; “Ensino de Música” AND “Jovens e Adultos”, com aspas para delimitar as expressões exatas citadas.

Os resultados de pesquisa apontaram o quantitativo de publicações apresentados na Tabela 1. Algumas publicações se repetiam nas buscas de diferentes descritores; portanto os números apresentados na tabela, se somados, não representariam a realidade do número de publicações relacionadas ao tema. Bem como, alguns trabalhos listados nas buscas estavam relacionados apenas a um dos descritor como “educação musical” ou “educação de jovens e adultos”, por exemplo, e, portanto, não tinham relação direta com o tema da presente monografia. Dos 7 (sete) trabalhos indicados na Tabela 1 para a busca feita no *Portal de Periódicos da CAPES* com o primeiro descritor – “Educação musical” AND “jovens e adultos” - apenas 2 (duas) publicações tinham relação direta com o tema.

Tabela 1 – Resultado levantamento bibliográfico

PALAVRAS-CHAVE	MAPEAMENTO DE LITERATURA					
	Portal de Periódicos da CAPES	ABEM Revista ABEM	ANPPOM Revista OPUS	TCC UnB	TESES E DISSERTAÇÕES CAPES UNB	
“Educação musical” AND “jovens e adultos”	7	3	2	3	15	7
“Educação Musical” AND “EJA”	2	1	0	2	8	1
“Ensino de Música” AND “Jovens e Adultos”	0	1	0	0	4	1
Total	9	5	2	5	27	9

Fonte: Dados gerados pelo levantamento bibliográfico

Analisando a Tabela 1, também pude perceber que o descritor “Ensino de música” apresentou poucos resultados, o que parece apontar para o fato de que os autores de trabalhos relacionados ao tema se utilizam mais da expressão “Educação Musical”. Dos 15 (quinze) resultados encontrados na busca pelo primeiro descritor no *Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES*, apenas 6 (seis) eram da área de conhecimento Música. Na seleção das publicações, 2 (dois) trabalhos, apesar de não tratarem especificamente de Educação de Jovens e Adultos – EJA, foram incluídos por levantarem questões sobre saberes mobilizados no ensino de música para idosos e no ensino de música para adultos em ambiente coletivo. Trabalhos que analisam a utilização da música no ensino de outras disciplinas, ainda que tenham sido realizados no contexto da EJA, não foram incluídos visto que fugiam ao escopo do tema por não se dedicarem às questões no campo da educação musical.

A partir desse levantamento foram selecionados 10 (dez) trabalhos que se encontram listados no Quadro 1, publicados no período de 2005 a 2020, dos seguintes autores: Fernandes (2005), Kebach (2009), Ribas (2009), Gaio (2012); Rodrigues (2013); Saúl (2013); Fracasso (2015; 2020); Wolffenbüttel e Sant’anna (2020) e Oliveira e Beineke (2020). Ao longo do processo de realização desta pesquisa entrei em contato com trabalhos de dois autores que me trouxeram reflexões muito interessantes. O primeiro deles é a autora hooks⁸(2017), que tem muita relação com as ideias de Paulo Freire e tem escrito sobre temas da educação em contextos multiculturais, dentre outros temas relacionados à gênero e à raça no âmbito da educação. Já o segundo autor é Small (1997) que desenvolve reflexões sobre a forma como a música é entendida no contexto social e propõe um conceito muito interessante, sobretudo para o campo da educação musical, por meio do neologismo *Musicking*, traduzido por musicar. Este autor apresenta um olhar para a música como algo que as pessoas fazem e pela qual estabelecem diferentes tipos de relação, ou seja, para ele música trata-se de um verbo e não de um substantivo, deixando de lado a ênfase na obra musical em si e procurando observar e entender as relações humanas que se dão por meio dos acontecimentos musicais. Outra ideia que me chamou muito a atenção no trabalho desse autor trata-se de sua visão de que a música como o fazer musical é algo inerente à condição humana, e que tem sido retirado das pessoas ao longo dos tempos fazendo com que elas acreditem que fazer música é algo para poucos, aqueles que têm o dom ou têm condições sociais e financeiras para se dedicarem ao estudo e à prática dos

⁸ A referida autora utiliza o seu pseudônimo sempre em letras minúsculas, razão pela qual ela é aqui citada dessa forma, o que também pode ser observado na referência à autora em outros trabalhos.

cânones musicais hegemônicos. Por esses motivos, incluí também esses dois autores no quadro abaixo. No Quadro 1, as publicações são apresentadas por ordem das mais recentes para as mais antigas.

Quadro 1– Publicações selecionadas em Levantamento Bibliográfico e pesquisa de Literatura

PUBLICAÇÕES BIBLIOGRÁFICAS SELECIONADAS		
AUTOR	TÍTULO	LOCAL/ANO
FRACASSO, Daniela Cesa.	A música no currículo da Educação de Jovens e Adultos: um estudo de caso	Revista Abem – 2020 Porto Alegre - RS
WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. SANT'ANNA, Sita Mara Lopes.	Investigações em Educação Musical e Educação de Jovens e Adultos	Livro: Educação: Atualidade e Capacidade de Transformação do Conhecimento Gerado. Volume 8, capítulo 20 - 2020
OLIVEIRA, Rafael Dias de. BEINEKE, Viviane	Composição, diálogo e conscientização na EJA: um estudo no campo da educação musical	Revista Educação, do Centro de Educação da UFSM. 2020 - Florianópolis - SC
HOOKS, Bell.	A educação como prática da liberdade	Ed. WMF Martins Fontes 2ª Edição 2017 São Paulo - SP
FRACASSO, Daniela	O ensino de música no currículo da educação de jovens e adultos: uma investigação com uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS	UFRGS 2015 - Porto Alegre - RS
SÁUL, Tiago Scalvenzi	O Ensino de música na EJA: Saberes Docentes de professores dos CEEBJAS de Curitiba - PR	Dissertação de Mestrado – UFPR – 2013 - Curitiba - PR
RODRIGUES, Eunice Dias da Rocha.	A formação do professor de música e sua atuação com alunos idosos: que saberes são necessários?	Revista da ABEM 2013 - Brasília - DF
GAIO, Flavio Hodara.	A importância da inserção de ritmos brasileiros para educação musical na escola regular: Um relato de experiência na Educação de Jovens e Adultos, EJA, São Sebastião - DF	TCC – Dep. De Música UNB. Licenciatura em Música (EAD) 2012 - São Sebastião - DF
KEBACH, Patrícia Fernanda Carmem.	A aprendizagem musical de adultos em ambientes coletivos	Revista da ABEM 2009 - Montenegro-RS
RIBAS, Maria Guiomar	Práticas musicais na Educação de Jovens e Adultos: uma abordagem geracional	Revista ABEM, 2009 Porto Alegre - RS
FERNANDES, José Nunes.	Educação Musical de jovens e adultos na escola regular: políticas, práticas e desafios	Revista ABEM 2005 - Rio de Janeiro - RJ
SMALL, Christopher.	El Musicar: Un ritual en Espacio Social	Conferência realizada no III Congresso da Sociedade Ibérica de Etnomusicologia.1997 Benicasim - Espanha

Fonte: Seleção realizada pelo Autor

A pesquisa de Fernandes (2005) é uma das primeiras publicações deste levantamento bibliográfico a se interessar pela temática e, também, apresenta um olhar sobre as

especificidades dos sujeitos da EJA, levantando críticas à forma como a música vinha sendo ensinada no Rio de Janeiro nas escolas municipais de EJA. A partir dos conceitos de educação ingênua e de educação crítica, ele aponta 5 (cinco) problemas: adoção da proposta curricular da educação de crianças para educação de adultos; aula de música acontecer na sexta mesmo dia da reunião de professores e do Centro de Estudos; os alunos considerarem a Música como disciplina não obrigatória; música presente apenas na 5ª e 6ª série (1ª a 4ª; e 7ª e 8ª não tem aula de música); adoção de uma concepção ingênua de educação que considera o aluno como objeto, um ser passivo, um desconhecedor.

Dentre os trabalhos mais recentes, em sua pesquisa, Fracasso (2020) realiza um estudo de caso com abordagem qualitativa no Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores Paulo Freire - CMET, em Porto Alegre com o objetivo de compreender a inserção do ensino de música no currículo da Educação de Jovens e Adultos. Ela apresenta como resultado o reconhecimento dos sujeitos como princípio orientador da inserção da música no currículo. O artigo da autora na Revista da Abem apresenta uma espécie de resumo de sua dissertação de mestrado, defendida em 2015, e que também foi incluída no quadro 1.

Outro trabalho que também apresenta uma abordagem focada nos sujeitos é de Ribas (2009). A autora realizou um estudo de caso na mesma escola do estudo de Fracasso (2015; 2020). A pesquisa de Ribas (2009) buscou observar como se dá o ensino musical entre pessoas de diferentes gerações no contexto da EJA. Os resultados de seu trabalho mostram que múltiplas aprendizagens e formas de ensino em música se tecem entre jovens, adultos e idosos, por meio de uma articulação entre pares.

O estudo de entrevista de Sául (2013), realizado com 7 (sete) professoras da disciplina Arte de alguns CEEBJA de Curitiba-PR,⁹ atuantes no Ensino Fundamental 2 e no Ensino Médio, teve o objetivo de investigar quais são os saberes necessários para ensinar música. Os resultados apresentam que os saberes reconhecidos pelas professoras são diversos e têm forte embasamento na experiência. As professoras não possuem um saber musical específico e atuam na polivalência. Contudo, elas relatam que buscam se qualificar como docentes nas quatro linguagens artísticas. O trabalho docente na EJA demanda muitos saberes relacionados com a diversidade dos alunos e às características de cada um. A análise dos saberes das professoras adota o referencial teórico de Tardif (2010).

⁹ Centros Educacionais de Educação Básica para Jovens e Adultos da cidade de Curitiba – PR.

Por outro lado, a publicação de Oliveira e Beineke (2020) se distingue por focar seu interesse numa ação pedagógica específica: a composição. A pesquisa busca investigar os processos de diálogo e de conscientização que emergem na ação pedagógica de compor na escola. Trata-se de uma pesquisa participante com estudantes de turma do segundo segmento da EJA que consistiu na imersão do pesquisador no contexto escolar para atuar como professor e desenvolver um planejamento didático com vivências em composição musical com os participantes. Os resultados apontaram evidências de que a composição musical pode propiciar aos estudantes a participação no processo de aprendizagem como sujeitos ativos, em que podem aprender vivendo sua realidade musical, dialogando sobre ela e abrindo espaço para uma possível ampliação de sua visão sobre a música e a sua relação com ela e o mundo. Pareceu-me muito pertinente e interessante a junção da educação problematizadora de Freire (1987) e a ação pedagógica de compor segundo Swanwick (2003) como princípios orientadores de uma prática pedagógica em EJA.

O trabalho de Wolffenbüttel e Sant'anna (2020) busca identificar e discutir o que tem sido pesquisado a respeito da Educação de Jovens e Adultos e divulgado em revistas da área da Música, notadamente a *Revista da ABEM* e a *Revista Opus*. A pesquisa das autoras encontrou e discutiu 4 (quatro) trabalhos: 2 (dois) diretamente ligados a Educação de Jovens e Adultos; 1 (um) sobre a educação de adultos em ambiente coletivo e 1 (um) sobre saberes docentes do professor de música que atua com idosos.

As publicações de Rodrigues (2013) e de Kebach (2009), discutidas no trabalho de Wolffenbüttel e Sant'anna (2018), não focam seu interesse no contexto específico da modalidade de ensino EJA, mas abordam o ensino de música para adultos e idosos o que se relaciona com a temática do presente projeto de pesquisa. Rodrigues (2013) realizou sua pesquisa em escolas de música de Brasília, daí também o interesse em ler um trabalho relacionado com a temática e realizado no Distrito Federal. Mas o público participante não é estudante da EJA. Já Kebach (2009) investiga os processos de aprendizagem musical de adultos em ambiente coletivo. A autora realizou seu trabalho a partir de uma oficina musicalização de 60 (sessenta) horas ministrada por ela a nove professoras de educação infantil da rede municipal de ensino de Montenegro (RS) que não tinham nenhuma vivência em espaço formal de ensino e aprendizagem musical. Ou seja, também não está relacionado com o público da EJA diretamente.

E, por fim, o trabalho de conclusão de curso de Gaio (2012), uma pesquisa de campo com o interesse de investigar o fazer musical com a utilização de repertório nacional por meio de uma metodologia pedagógica que envolveu ritmos brasileiros como: samba, xote e baião. Os instrumentos de coleta de dados foram questionários fechados para 40 alunos do 2º ano noturno da EJA da Escola Classe São José em São Sebastião - DF. Foram realizadas oficinas e Recital Didático. Os resultados encontrados apontam para uma grande satisfação dos alunos participantes, uma vez que a maioria considerou as atividades prazerosas e de fácil entendimento.

No decorrer da realização deste trabalho entrei em contato com trabalhos de dois outros autores que me pareceram muito pertinentes para refletir sobre temas como diversidade, multiculturalismo, pedagogia crítica, ação musical educativa, dentre outros temas que emergiram nesta pesquisa. O trabalho de hooks (2017) que é uma coleção de ensaios baseados nas reflexões da autora sobre sua prática de ensino durante a experiência como professora do Departamento de Inglês do Oberlin College¹⁰. Nele, a autora trata de temas como raça, gênero, pedagogia engajada, feminismo, Paulo Freire, ensino num mundo multicultural. Ela afirma que suas práticas pedagógicas nasceram da interação entre as pedagogias anticolonialistas, crítica e feminista. Propõe práticas pedagógicas que implicam diretamente a preocupação de questionar as parcialidades que reforçam os sistemas de dominação e ao mesmo tempo proporcionam maneiras inovadoras de ensinar turmas diversificadas de pessoas.

Quanto ao segundo trabalho, de Christopher Small (1997), apresenta uma conferência proferida em 25 de maio de 1997, no III Congresso da Sociedade Ibérica de Etnomusicologia em Benicàssim, Espanha. Nela o autor aborda pontos de sua obra *Musicking: The meanings of Performing and Listening* a qual viria a ser publicada no ano seguinte. O autor propõe que a música seja pensada não como um substantivo, ou objeto, não como uma coisa em si, mas como uma ação, um acontecimento, um verbo. Criando o conceito de *musicking*, o qual traduzo aqui como “musicar”, o autor pensa a música como um verbo, e para entendê-la se lança a observar seus aspectos enquanto acontecimento social que coloca em relação sujeitos que a criam e que dela participam. Para o autor a musicalidade é algo inerente às pessoas, mas que tem sido cerceada num sistema de consumo musical baseado na divisão entre aqueles que podem produzir música e aqueles que podem apenas consumi-la.

¹⁰ **Oberlin College** é uma faculdade particular de artes liberais e conservatório de música em Oberlin, Ohio.

A revisão bibliográfica realizada demonstra que ainda as pesquisas que abordam práticas de ensino e aprendizagem musical em contexto de Educação de Jovens e Adultos é incipiente. As pesquisas realizadas, na sua maioria, focam em questões relacionadas a currículo, a temas da diversidade geracional, a saberes da formação docente voltada a EJA. Quase não foram encontrados trabalhos que apresentem detalhes das estratégias e princípios da prática docente em música no âmbito da Educação de Jovens e Adultos.

Chamou minha atenção o fato de o trabalho de Ribas (2009) e de Fracasso (2015; 2020) terem sido realizados na mesma escola, a CMET Paulo Freire, em Porto Alegre. Pelo que pude observar tal escola tem muitas semelhanças com o Centro de Ensino Supletivo da Asa Sul - CESAS, pois ambas são escolas voltadas, especificamente, para o público de EJA. A proposição de ação pedagógica para EJA focada na composição problematizadora apresentada no trabalho de Oliveira e Beineke (2020) me parece muito pertinente frente a experiência vivenciada no estágio realizado na *Roda de Musicalidade*. Por fim, as leituras de hooks (2017) e Small (1997) despertaram-me curiosidades sobre aspectos sutis de interpretação, muitas vezes não levados em consideração na hora de criar estratégias pedagógicas, avaliar práticas docentes adotadas e os resultados obtidos a partir delas.

4 CAMINHOS METODOLÓGICOS TRILHADOS

Como apresentado na introdução, o objetivo a que me debruço neste exercício acadêmico é conhecer de que forma os participantes da *Roda de Musicalidade* do CESAS percebem a sua experiência no projeto, dando um enfoque especial para os estagiários, função que eu mesmo desempenhei no projeto. Portanto, a metodologia de pesquisa adotada nesta monografia visa atender a esse objetivo. Assim, busco olhar para o projeto *Roda de Musicalidade do CESAS* como um espaço de aprendizagem transformador. Desse modo, tenho especial atenção pelo fato de tal projeto ter sido uma oportunidade de grande valor na construção da aprendizagem do fazer docente que busco desenvolver.

Subsidiariamente, a partir da minha própria experiência e das falas dos participantes entrevistados, os objetivos específicos deste trabalho visam: apresentar as características do processo de ensino e aprendizagem praticado na *Roda de Musicalidade*; analisar quais práticas musicais os participantes consideraram significativas para sua formação; como eles justificam a importância dessas práticas e como descrevem a contribuição da participação no projeto na sua formação.

Assim, o trabalho de coleta de dados foi feito a partir de entrevistas não-diretivas (SEVERINO, 2007) realizadas com a professora universitária idealizadora do projeto, a professora coordenadora da escola responsável pela institucionalização do projeto e 4 (quatro) estagiários do Curso de Licenciatura em Música que atuaram no projeto. O professor de Artes, também é músico, que foi o professor regente das atividades da *Roda de Musicalidade* durante o ano de 2019, não pode participar da pesquisa. Tentei marcar uma data para realizar a entrevista, mas não consegui encontrar um horário compatível. Também foram recolhidos 4 (quatro) depoimentos de alunos da escola e da comunidade em geral que participaram da *Roda de Musicalidade*. Muitos dos ex-alunos não residem mais em Brasília e alguns, lamentavelmente, vieram a óbito durante o período de pandemia. Ainda assim, o grupo de *whatsapp* da turma volta e meia acolhe interações entre os participantes. Enviei pedidos individuais de depoimentos via mensagens privadas de *whatsapp* para quatro colegas da Roda e todos de um modo ou de outro enviaram respostas. Alguns enviaram breves comentários em áudio, alguns áudios um pouco mais longos, um dos alunos enviou mensagem de texto, e um colega enviou um vídeo.

Cabe ainda ressaltar que, como eu mesmo fui estagiário por três semestres no projeto, incluí no processo de análise de dados todo o material que produzi durante a experiência. São

anotações de diário feitas no *Aprender* (ambiente virtual, *moodle* da UnB) como atividades da disciplina Estágio Supervisionado em Música 1; um artigo produzido em parceria com meu colega de estágio Ismael Rattis e apresentado no Encontro Regional da ABEM Centro-Oeste em 2020; fotos e vídeos produzidos ao longo da experiência de estágio como registro das atividades desempenhadas e, também, registro em vídeo das apresentações musicais realizadas pelo grupo, na escola e fora dela.

As entrevistas foram realizadas via aplicativos de reunião *on-line* como o *Zoom* e o *Teams*. Busquei estabelecer um roteiro básico para a entrevista, de modo a deixar livre a manifestação dos participantes. De modo geral, foram realizadas três questões gerais ao longo das entrevistas: Conte um pouco sua história com a música? Conte um pouco de sua história com a *Roda de Musicalidade*? Aponte as questões mais importantes na sua formação advindas da experiência da *Roda de Musicalidade*.

Para os depoimentos de alunos da Roda, solicitei que enviassem mensagens contando um pouco sobre como foi a experiência de aprendizagem de música na *Roda de Musicalidade*. Como chegaram na Roda, o que consideram mais importante no grupo, e como continuam estudando música.

Optei por não mencionar o nome dos entrevistados, pois entendo que as características de cada subjetividade e as possíveis camadas de sentido advindas por meio da identificação dos sujeitos, por parte do leitor, não trariam elementos adicionais à análise que pretendo fazer neste trabalho de conclusão de curso. Sendo assim, julgo suficiente localizar apenas a posição que o participante desempenha na experiência da *Roda de Musicalidade*, para levantar as possíveis respostas às questões orientadoras deste trabalho.

Abaixo apresento o Quadro 2 com a listagem dos participantes, sua identificação e sua categoria, a data da entrevista, a duração e o número de páginas após a transcrição da entrevista. As entrevistas e depoimentos aconteceram entre 16 de fevereiro e 23 de junho de 2022, tendo em sua maioria sido realizadas por meio de reuniões virtuais na plataforma *Teams*. A entrevista mais longa durou 1h37' (uma hora e trinta e sete minutos) e o depoimento mais curto teve apenas um minuto. Todos os participantes receberam termos de consentimento livre e esclarecido e aceitaram participar da pesquisa.

Quadro 2 - Participantes da pesquisa, datas, duração e meio de coleta de dados

N	Identificação	Categoria	Data	Duração	Tipo	Numeração de Páginas
1	U.D	Professora da UnB	16/02/2022	1h02min	Reunião Teams	1 a 12
2	M.H	Coordenadora CESAS	17/02/2022	1h37min	Reunião Zoom	1 a 21
3	W.L.G	Estagiário UnB	18/02/2022	58min48s	Reunião Teams	1 a 9
4	M.B.N	Estagiário UnB	18/02/2022	1h15min	Reunião Teams	1 a 17
5	I.R	Estagiário UnB	19/02/2022	1h19min	Reunião Teams	1 a 16
6	R.L.P	Estagiário UnB	21/02/2022	44min16s	Reunião Teams	1 a 9
7	G.	Aluno CESAS	23/02/2022	1min52s	Depoimento em vídeo via Whatsapp	1
8	Z.	Aluna CESAS	05/03/2022	10min46s	Depoimento em Audio via Whasapp	1 a 3
9	M.	Aluno CESAS	04/03/2022	1min	Depoimento em Audio via Whasapp	1
10	F. A	Aluna Comunidade em Geral	23/06/2022		Depoimento em texto via Whatsapp	1

Fonte: Dados do Autor

As entrevistas foram transcritas e organizadas em um caderno, tendo suas páginas numeradas por entrevista. O que quer dizer que cada entrevista tem sua numeração de página específica, e o caderno é apenas uma junção de todas as entrevistas nomeadas com as iniciais dos nomes dos entrevistados. Sendo assim, as citações das falas advindas das entrevistas virão referenciadas pela sigla que identifica o participante, pelo ano em que foi realizada a entrevista e pelo número de página da transcrição de sua entrevista especificamente. Antes da sigla do nome há uma letra maiúscula que identifica o tipo de atuação do participante na *Roda*, sendo “E” para estagiário, “P” para professor, e “A” para aluno. Por exemplo: E. MBN; 2022, p. 7. Adotei esse procedimento por iniciar a categorização antes de terminar todas as transcrições, e a Lista de Categorias apresenta então a seleção de falas dos entrevistados referenciando a página em que referido trecho se encontra no arquivo da transcrição da entrevista em questão.

Com base nas questões e objetivos que orientam este trabalho foram levantadas algumas categorias prévias de análise e no decorrer da categorização outras categorias emergiram na leitura. Assim, subcategorias também foram sendo incluídas, de modo a organizar as temáticas

que emergiam nas falas e localizar os pontos em que as questões orientadoras do trabalho foram abordadas pelos entrevistados.

As entrevistas foram categorizadas conforme lista de categorias do quadro abaixo:

Quadro 3 - Lista de Categorias e Subcategorias

CATEGORIA	SUBCATEGORIA
Vivência na Roda de Musicalidade	Sujeitos, Estrutura e Institucionalização
<i>A Roda de Musicalidades</i> como Formação Docente	Exercício coletivo da docência; Princípios e referências das práticas musicais
Significados e Transformações na vida e na escola	Ponto de vista dos Estagiários; Ponto de Vista dos Alunos

Fonte: Categorias elaboradas pelo Autor

Com base na categorização, produzi um documento com 28 (vinte e oito) páginas contendo excertos das entrevistas e depoimentos. A partir desse documento, realizei uma nova filtragem para redução dos dados de modo a estabelecer quais excertos estão diretamente ligados às questões de investigação do trabalho. Apresentarei, no próximo capítulo, resultados da análise das questões emanadas nas entrevistas em diálogo com alguns autores listados na revisão bibliográfica.

5 “CADA UM COTRIBUI DE UMA FORMA” – A PERCEPÇÃO DOS PARTICIPANTES DA RODA DE MUSICALIDADE

As entrevistas realizadas com os participantes do projeto revelaram fatores importantes para o processo de aprendizagem docente dos estagiários e para a inserção da música na Educação Básica, principalmente, no Ensino de Jovens e Adultos – EJA. “Cada um contribui de uma forma”, título desta seção, representa nas palavras do estagiário MBN, o espírito colaborativo da Roda de Musicalidade. Nessa dinâmica colaborativa, as principais categorias emergentes da análise e interpretação de dados são: **Vivência na Roda de Musicalidade; A Roda de Musicalidade como Formação Docente; Significados e Transformações na Vida e na Escola.**

Sobre a categoria **Vivência na Roda de Musicalidade** o que emergiu dos dados foram questões referentes: à diversidade, à aprendizagem coletiva como desafio e potência num contexto de diversidade; ao cuidado e à manutenção das relações de confiança como estratégia na valorização das diferentes vozes na consolidação de uma comunidade de aprendizagem; à geração de oportunidades para que os alunos tomem decisões sobre a organização dos elementos musicais na criação dos arranjos das canções do repertório.

Com relação à **Roda de Musicalidade como Formação Docente** se destacam, principalmente, questões relacionadas: à liberdade de prática do estágio docente; ao exercício de liderança; à possibilidade de numa mesma prática docente ser professor de música e músico; e ao processo de reflexão e troca de impressões entre os estagiários e as professoras coordenadoras nos planejamentos e nas avaliações das atividades.

E sobre **Significados e Transformações na Vida e na Escola** vieram à tona questões como: melhora de autoestima; perda de timidez; criação de um espaço diverso e agregador de aprendizagem musical; ensino de música na escola pública como direito natural e legal dos educandos; a Roda como espaço de visibilidade e protagonismo para os sujeitos da EJA no ambiente escolar; a Roda como “ignição” para seguir no estudo musical a fim de ingressar em curso formal de ensino de música, como os oferecidos pela Escola de Música de Brasília.

Nos tópicos seguintes, as categorias reveladas pela análise dos dados são apresentadas de modo mais detalhado.

5.1 VIVÊNCIA NA RODA DE MUSICALIDADE

Quando nós, como educadores, deixamos que nossa pedagogia seja radicalmente transformada pelo reconhecimento da multiculturalidade do mundo, podemos dar aos alunos a educação que eles desejam e merecem. (HOOKS; 2017, p. 63)

Os encontros da *Roda de Musicalidade* eram quase que diários, de segunda a quinta feira, durante uma hora, no final da tarde – 18h às 19h, o que proporcionou um dia a dia e uma rotina estruturada de prática de ensino e aprendizagem musical, organizada em momentos de prática com objetivos específicos de domínio musical e instrumental que culminavam no momento final de ensaio das músicas do repertório.

Nesse processo sistemático de ensino e aprendizagem musical ocorreu o fortalecimento de relações de confiança mútua, que foram aos poucos criando um espaço acolhedor e humanizador a partir das características socioculturais do grupo e de seu envolvimento com a vontade de aprender e fazer música. Na dinâmica da Roda destaque o compromisso da equipe de coordenação e estagiários em oportunizar uma prática musical prazerosa e significativa para todos, o que influenciou a consolidação do “musicar” no grupo (SMALL, 1997).

5.1.1 Sujeitos: diversidade e relações humanas

Sendo o grupo da Roda um grupo bastante diverso, com a presença de pessoas de diferentes idades, de crianças a idosos; sendo também diverso do ponto de vista sociocultural, econômico e do ponto de vista dos níveis de aprendizagem; o desafio de planejar um trabalho pedagógico musical significativo passou por ter como princípio a prática de atividades coletivas ou em subgrupos que pudessem atender às demandas de aprendizagem dos participantes. O fato de a equipe de estagiários atuar coletivamente foi preponderante para que todos pudessem se subdividir e revezar no desenvolvimento das atividades.

O tema da diversidade surgiu em quase todas as entrevistas. Sempre sendo abordado pelos entrevistados como um fator de potencialização da aprendizagem. Seja a diversidade de níveis de aprendizagem, no sentido de que na Roda havia pessoas que já sabiam tocar e pessoas que nunca tinham pegado num instrumento seja na variedade etária, tendo participantes crianças, jovens, adultos e idosos seja na diversidade socioeconômica, cultural e étnica inclusive.

Essa diversidade peculiar presente na Educação de Jovens e Adultos, foi muito bem abordada no trabalho de Ribas (2009), com enfoque na relação intergeracional tão vivenciada nas turmas de EJA. Assim, como os colegas estagiários da Roda, os informantes do trabalho da

autora também ressaltavam que o fato de haver uma diferença etária entre as pessoas era um fator positivo para a aprendizagem. Segundo a autora “[...] É na dimensão relacional direta do convívio constituído por embates e compartilhadas que as representações sobre si mesmo e o outro se gestam [...]” (RIBAS; 2009, p. 129).

Ainda que as diferenças em alguma medida gerem alguns embates dentro de grupos diversos, sobretudo em relação às diferenças geracionais como apontado no trabalho de Ribas, de modo geral a diversidade, na medida em que o professor atua para estabelecer laços de confiança mútua no grupo, como propõe hooks (2017), pode contribuir muito mais do que atrapalhar no processo de ensino e aprendizagem. O estagiário WLG resalta o aspecto positivo da diversidade, principalmente, quanto à sua contribuição para a aprendizagem:

Mesmo havendo várias pessoas de diferentes culturas, e de diferentes idades também, homens, mulheres. E... Não ficou difícil para lecionar a música. Porque na realidade eles estavam ali com um objetivo em comum, que era aprender música (E. WLG; 2022, p. 5).

Para o estagiário MBN (2022) o diferencial do grupo da *Roda de Musicalidade* em relação a outros contextos educacionais em que já tinha atuado foi a vontade que os participantes da Roda tinham de aprender. Realmente, o comprometimento, a assiduidade, bem como a alegria e o entusiasmo do grupo eram uma marca diferencial da experiência de estágio. O fato de se tratar de um projeto extracurricular, bem como, o fato de oportunizar a possibilidade de aprender e fazer música, um direito garantido por lei mas ainda pouco oportunizado no contexto da educação pública, e ainda menos no contexto da Educação de Jovens e Adultos, foram fatores que contribuíram para que o projeto agregasse um grupo interessado, dedicado, em alguma medida sedento pela prática musical.

É... eu vi que lá o diferencial é em relação a alguns alunos particulares que eu tive é a vontade que as pessoas têm de aprender, sabe de aprender a música que você está passando. De escutar é, é... É como foi o seu dia a dia, é como você lida com a música como professor, não é? Eles vão aprendendo muito. É... foi uma das coisas que me chamou a atenção no início (E. MBN; 2022, p. 1).

A questão das relações humanas entre os participantes do projeto também foi abordada pelos entrevistados. Foram trazidas nas entrevistas questões sobre a experiência de poder lidar com as pessoas do grupo de modo a constituir um ambiente aberto às distintas vozes e

expressões dos participantes, o cuidado de tratar todos do grupo de forma a valorizar a presença de cada um e a importância de cada presença para o conjunto. Esse tipo de abordagem é tido como essencial por bell hooks (2017) na criação de uma comunidade de aprendizagem em contexto multicultural. Segundo essa autora, ao discutir sobre a capacidade de gerar entusiasmo no processo de ensino aprendizagem, o interesse ou o próprio entusiasmo pelo tema da aula, ou pelo conteúdo da disciplina, não é suficiente para gerar um processo educativo entusiasmante. Para ela, “nossa capacidade de gerar entusiasmo é profundamente afetada pelo nosso interesse uns pelos outros, por ouvir a voz uns dos outros, por reconhecer a presença uns dos outros” (HOOKS; 2017, p. 17).

Segundo o depoimento do estagiário WLG a estrutura que a escola ofereceu e a familiaridade dos estudantes com o canto e o violão, bem como o comprometimento e a vontade em aprender foram fatores que ajudaram no processo de ensino de música na Roda.

E ainda assim, eles tinham uma afinidade por dois instrumentos, né? O instrumento violão e o canto. Então isso. Isso também contribuiu para que facilitasse esse... esse ensino de música. Mas não foi só isso, não. A própria estrutura da escola como já falei, os meios que lhes ofereceram, os instrumentos... E, também tem o interesse da... dos estudantes que estavam ali [...]. Com tantas pessoas diferentes, no sentido de idade, de culturas, mas que ao mesmo tempo eles conseguiam aprender música muito bem (E. WLG, 2022, p. 5).

Mais uma vez é destacada a diversidade entre as pessoas, mas chamando atenção para o objetivo comum de aprender música como motivador e agregador. Em relação à estrutura da escola como mencionado na fala acima, cabe ressaltar que o CESAS disponibilizava para o projeto, inicialmente, uma sala utilizada por professores de educação física e que fica num ponto menos visível da escola. A sala era muito bem arejada e por ser num local mais afastado das salas de aula permitia que o trabalho fosse desenvolvido sem incomodar outras atividades da escola. Entretanto, os professores de educação física começaram a reclamar que a sala estava sempre desarrumada quando chegavam para dar aula. Nesse caso, o “desarrumada” queria dizer que as cadeiras estavam em círculo e não no padrão tradicional de fileiras utilizados na maioria das salas de aula. Ainda que, ao final dos encontros da Roda, as cadeiras fossem organizadas no formato tradicional, a coordenadora do projeto na escola disponibilizou um outro espaço para a Roda, para evitar desconfortos. Essas pequenas reclamações podem prejudicar o desenvolvimento de projetos no contexto escolar, a participação e apoio da comunidade escolar é fundamental.

O novo espaço era uma sala ampla, ao lado de uma lanchonete, local onde a comunidade escolar costumava se reunir antes das aulas. Isso trouxe uma visibilidade ainda maior para o projeto e, nesse momento, o projeto passou a receber mais e mais alunos. Em relação aos instrumentos, numa parceria com o Departamento de Música da UnB, houve o empréstimo de alguns violões e de um contrabaixo elétrico. Alguns alunos mais antigos investiram em comprar seus próprios violões e um professor estagiário disponibilizou um cajon. A coordenadora da escola prestava um apoio fundamental na interlocução com a direção da escola, bem como no fornecimento de cópias das cifras e letras das músicas que eram distribuídas aos alunos. Ela desempenhava ainda um papel importantíssimo de reforço dos laços comunitários providenciando lanches e organizando comemorações de aniversários de membros do grupo.

Ao longo dos encontros cada um teve a oportunidade de conhecer um pouco da realidade de cada participante como nos momentos em que a Roda era aberta para que cada um contasse um pouco de si. Esses momentos eram importantes para adequação das práticas de ensino às necessidades individuais e à identidade coletiva do grupo. Para o estagiário WLG:

Esse contato com os estudantes e com a história deles para mim foi algo muito marcante, marcante mesmo, talvez até mais que as questões que envolvem o ensino e aprendizagem da música mesmo (E. WLG; 2022, p. 9)

Segundo Fernandes (2005, p. 40) “educar musicalmente é somar conhecimento musical aos que o aluno já possui, e nunca partir do zero, pois o zero na educação musical de adultos não existe”. No sentido da questão levantada pelo autor, a prática de ensino adotada na *Roda de Musicalidade* partia do pressuposto de que os participantes do projeto já traziam vivências e saberes musicais adquiridos ao longo de suas vidas. E foi nesse sentido que o repertório de músicas praticado na Roda foi sendo constituído ao longo do tempo.

Todo esse envolvimento, esses vínculos estabelecidos na experiência da Roda, foram gerados a partir de um engajamento dos diferentes participantes (comunidade, alunos, estagiários, professores/coordenadores) e da conquista de um espaço para a música no ambiente escolar e em seu planejamento pedagógico (FERLIM; 2019). Para a coordenadora escolar MH a sensibilidade da proposta pedagógica do projeto, voltada para o social, e o cuidado e a compreensão relacionada ao entendimento das especificidades do sujeito da EJA foram pontos marcantes do projeto:

[...] vocês têm esse potencial, mas vocês têm uma sensibilidade assim voltada para o social tão necessário é. É para esse trabalho da, do chão da escola e,

sobretudo para aquele estudante. É o sujeito do, da EJA, né? Que? Que precisa tanto desse olhar cuidadoso? Que juntou a fome com a vontade de comer, não é? (P. MH; 2022, p. 5)

Conforme esse espaço foi se consolidando, foi também assumindo destaque na comunidade escolar e inclusive trazendo pessoas da comunidade geral para dentro da escola. Vários participantes da Roda não eram alunos do CESAS, eram pessoas de diferentes contextos que souberam do projeto ou foram convidados e passaram a participar ativamente. Em seguida procuro apresentar aspectos sobre a estrutura oferecida pela escola para o projeto bem como sua institucionalização dentro da organização escolar.

5.1.2 Roda de Musicalidade no Projeto Político Pedagógico

É, eu acho que a música ela deu uma chacoalhada ali nas cabeças dos professores para entender que a educação de jovens e adultos ela não pode ser trabalhada, é... da mesma forma que você trabalha numa escola regular. (P. MH; 2022, p. 8)

A epígrafe acima retrata a percepção de MH sobre os efeitos da presença do projeto de música na escola: reconhecer o jovem e o adulto como sujeitos distintos das crianças e jovens do ensino regular. Como bem tratado no trabalho de Fernandes (2005), os alunos da EJA não são mais crianças e adolescentes como a maioria dos alunos do ensino regular, portanto não se pode ensinar na EJA como se ensina no ensino regular. O currículo da EJA não pode ser exatamente igual ao currículo do ensino regular, e vários autores têm tratado disso ao longo dos anos. Os próprios documentos oficiais da EJA trazem essa visão e apontam caminhos para a organização de um currículo que leve em conta as especificidades dos alunos da EJA. Atualmente, após o estabelecimento da Base Nacional Curricular Comum – BNCC, essa discussão está voltando com vigor, visto que o documento que estabeleceu uma base curricular comum para todo sistema brasileiro de ensino não trata da Educação de Jovens e Adultos. Nesse sentido, percebi o trecho da entrevista com a professora MH, incluído como epígrafe da presente seção deste trabalho, como muito pertinente. Na percepção dela a presença da música no CESAS teve como um dos efeitos chamar atenção do corpo docente da escola para essa questão da busca por procedimentos pedagógicos adequados ao aluno da EJA.

Além disso, pude observar que o projeto da *Roda de Musicalidade* no CESAS conseguiu inserir a música no contexto da escola pública de uma maneira muito positiva. O projeto

extracurricular criou abertura para que o estágio docente fosse vivenciado, também, dentro de aulas de artes do ensino regular (NOGUEIRA; RATTIS, 2020). As apresentações realizadas dentro e fora da escola, em formaturas e semanas temáticas, como a da igualdade racial, chamaram a atenção de toda a comunidade escolar e, em especial, da direção da escola que, então, começou a tratar a Roda, nas palavras da coordenadora que institucionalizou o projeto na escola, como uma espécie de carro-chefe do CESAS:

A roda ela... Ela ficou um pouco carro chefe, não é da escola, é essa... É a minha impressão que me passa. É o que eu ouço em todos [os] lugares, na Regional de Ensino é... dentro das salas de aula, nos comentários, nas reuniões de professores. A roda se tornou um trabalho de respeito, assim é... muito respeitado, porque eles enxergaram um projeto que deu certo, que continuou e que cresceu e que os alunos falavam sobre isso em sala de aula, não é? (P. MH; 2022, p. 7).

Após a aprovação do projeto da *Roda de Musicalidade* do CESAS junto à Secretaria de Educação do Distrito Federal - SEEDF, esta enviou um professor de Artes para a escola, para ficar responsável pela Roda. Isso foi um grande avanço para o projeto, tanto no sentido do conteúdo trabalhado na Roda como do ponto de vista formal para recebimento dos estagiários de música no projeto, já que, a partir de então, a *Roda* pode contar com um professor regente. Infelizmente, como relatado na seção Caminhos Metodológicos, não consegui realizar entrevista com esse professor.

Ainda sobre a institucionalização do projeto na escola e, brevemente, sobre a questão dos estágios nas aulas de Artes no ensino regular, interessante perceber na fala da professora coordenadora efeitos desencadeados a partir da *Roda de Musicalidade* e que chegaram até o ensino regular como: conhecer o contexto cultural dos alunos; ampliar o seu conhecimento cultural; criar situações para alfabetização; desenvolver a autoexpressão. Nas palavras de MH:

Outra coisa que ficou, muito importante... Porque a gente começou a perceber que dentro, sobretudo nos primeiros segmentos, [...] as professoras do primeiro segmento e os professores. Eles começaram com a atuação da música com os estagiários, a trazer a cultura. Os estudantes falar sobre a sua cultura musical, a sua história musical, e isso ajudou muito no desenvolvimento do estudante. Aqueles que são mais retraídos, né? Você é... a expressão verbal. Eles começaram a se... se expressar é, começaram a fazer trabalhos voltados para o estudo das letras das músicas e aí a se alfabetizar. No meio da música, não é? (P. MH; 2022, p. 7)

Cabe ressaltar que quando entrei no projeto, para realizar o artigo que foi apresentado como trabalho final na disciplina de Estágio 1 e, depois, publicado no Encontro Regional Centro-Oeste da ABEM, solicitei o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, publicado em maio de 2018. Nesse ano, quando o projeto da Roda estava começando a se consolidar, o PPP apresentava a palavra música apenas duas vezes. No momento em que comecei a elaborar o projeto de pesquisa para a realização do presente trabalho, em 2021, fui buscar novamente o PPP da escola e sua nova versão, publicada em abril de 2019, já trazia a palavra musicalidade 11 vezes, a palavra música 3 vezes e a palavra musical 1 vez.

Nas palavras da professora M.H (2022, p. 7) a *Roda de Musicalidade* “foi um marco na escola, ainda é um marco na escola. É um projeto que cresce todos os anos no Projeto Político Pedagógico.” A recorrência de referências à *Roda de Musicalidade* no documento demonstra como o projeto foi bem abraçado tanto pela comunidade escolar quanto pela equipe pedagógica da escola, consolidando-se como um espaço público de aprendizagem musical coletiva. Uma vez inserida no planejamento pedagógico da escola como projeto complementar, o projeto oferece uma carga horária mensal de 20 horas, no ensino regular no componente curricular Artes, contabilizando 16 horas no quadrimestre conforme demonstrado no quadro abaixo retirada da página 193 do referido documento.

Figura 1 – Quadro demonstrativo do Projeto da Roda de Musicalidade no PPP do CESAS em 2019

PROJETO	MUSICALIDADE NO CESAS		
TIPO	PROJETO – COMPLEMENTAR E INTERDISCIPLINAR – Portaria 444/2016		
EIXO TECNOLÓGICO	PRODUÇÃO CULTURAL E DESIGN		
CÓDIGO DO CURSO	Projeto Pedagógico CESAS		
CARGA HORARIA	Semanal – Desenvolvido durante o Semestre letivo		
MODALIDADE	Presencial – Área Pedagógica Complementar e/ou interdisciplinar		
EMENTA	Promover aprendizagem musical para a comunidade do CESAS e para a comunidade próxima e interessada, atendendo o que preconiza a legislação quando apresenta a música como conteúdo obrigatório dentro do Projeto Político Pedagógico da Escola.		
PERFIL DO EGRESSO	Estudantes matriculados nos Primeiros, Segundos e Terceiros Segmentos para as aulas de Musicalidade dentro da grade horária do currículo básico, podendo atender, além destes já mencionados, a comunidade escolar próxima à Escola dentro da Oficina Roda de Musicalidade, que acontece no horário alternativo, de 18h às 19h.		
REQUISITOS PARA INGRESSO	Não há requisito para o ingresso do estudante		
CERTIFICADOS A SEREM EMITIDOS	Sem certificação – Projeto Pedagógico		
MATRIZ CURRICULAR			
COMPONENTE CURRICULAR	C.H.S (h)*	C.H.M(h)*	C.H.T (h)*
Artes – 1 Segmento	1 hora	5 horas	20h
Area Complementar	4 horas	20 horas	80h

199

Fonte: PPP CESAS, 2019

A conquista da inclusão do conteúdo música no PPP da escola foi uma vitória derivada do compromisso com que a equipe pedagógica do projeto encarou as atividades da *Roda de Musicalidade*, bem como o reconhecimento da escola frente ao caráter multidisciplinar e de formação complementar inerente ao projeto. O projeto se destaca também pela sua capacidade agregadora como atividade que contribui para construção da escola como um espaço de vivência sociocultural.

5.2 A RODA DE MUSICALIDADE COMO FORMAÇÃO DOCENTE

O espaço pedagógico-musical da *Roda de Musicalidade* foi um ambiente muito significativo de aprendizagem docente para os estagiários. Nela, todos tiveram a oportunidade de lidar com um público diversificado como o da EJA, com a diversidade de níveis de aprendizagem, com os desafios do ensino coletivo de música, o que comprovou o seu valor no sentido de propiciar desafios que tiveram que ser superados mediante muita reflexão e ação coletiva. Nesta categoria são apresentadas subcategorias que caracterizam o aprender a ensinar na Roda.

5.2.1 Exercício Coletivo da Docência

O exercício coletivo da docência trouxe ganhos para a formação docente de todos os estagiários envolvidos no projeto. Essa experiência possibilitou uma troca de saberes da formação de cada estagiário e a conversão de várias vivências para o projeto coletivo de intervenção pedagógica que se realizava. Bem como, possibilitou a subdivisão de atividades docentes durante os encontros, de modo a conseguir atender às demandas dos participantes do projeto em relação aos conteúdos musicais que foram propostos.

A diversidade mais uma vez vem à tona quando os participantes foram instigados a comentar sobre saberes e situações importantes da experiência do estágio na Roda que marcaram suas trajetórias do ponto de vista da formação docente. Segundo o estagiário RLP (2022) a experiência de estágio na Roda marcou sua formação profissional no sentido da aquisição de saberes didáticos para poder conduzir um trabalho de ensino de música coletivo em grupo heterogêneo. Segundo ele, o fato de ter contato com alunos bem iniciantes e outros mais avançados lhe deu uma bagagem para saber perceber as diferenças do grupo e lidar pedagogicamente com elas de modo a agregá-las na prática de ensino.

Tinha aquela experiência de ter contato com alunos, né, assim bem iniciantes mesmo [...] é alunos um pouco mais avançados. É isso aí, né, traz uma bagagem para gente, né, em termos assim de sociabilização... [...] enriquece a bagagem do professor quando ele passa a perceber as diferenças, né, de um grupo ali dentro da mesma turma (E. RLP; 2022, p. 3).

Dentre os alunos, dois participantes “especiais” participaram do projeto, sempre muito assíduos e envolvidos na realização das atividades propostas. Um dos quais, inclusive, em um

dos encontros pediu para conduzir o momento inicial de aquecimento e alongamento reproduzindo muito bem os exercícios que eram propostos, costumeiramente, nos encontros. Outro momento marcante que envolveu um desses participantes especiais foi o dia em que ele pediu para cantar um samba que ele tinha composto e, pude perceber que ele tinha total entendimento do gênero em relação à melodia e divisão rítmica do canto, ainda que apresentasse alguma dificuldade na dicção devido às características de sua deficiência. Foi um momento muito marcante para mim. Infelizmente esse querido amigo nos deixou durante a pandemia causando comoção geral no grupo de *WhatsApp* da turma.

O estagiário MBN relata a sua experiência com esses dois participantes com deficiência cognitiva, enfatizando as habilidades musicais de cada um e a importância do professor estar atento às especificidades desses alunos e dos demais. Em suas palavras:

Outra contribuição importante para nossa formação foi a presença dos 2 alunos, né? Com necessidades especiais. [...] O L. e o C. [...] O L. mesmo é... já tinha mais facilidade com o violão e o outro mais com o ritmo, não é? Um conseguia fazer as notas, mas não conseguia tocar no tempo, não é? E o outro já tocava no tempo, só não conseguia fazer as notas. Ele tinha essa habilidade motora fina, sabe? Mas você vê que eles participavam da roda, sabe... eram bem interessados. Queria tocar o cajon. Ah, fazer parte da roda, não é? Então, assim, acho que o olhar que o professor tem que ter para [...] essa turma tão mista é que cada um contribui de uma forma. (E. MBN; 2022, p. 15)

No final de sua fala, MBN enfatiza que o professor deve olhar para uma turma diversificada e encontrar as possíveis formas de cada participante contribuir no processo coletivo. E isso, na Roda, era estimulado nos arranjos musicais. Os arranjos produzidos coletivamente procuravam estabelecer partes para cada integrante do grupo executar ao longo de cada música do repertório, misturando elementos musicais no violão, na percussão e na voz. Alguns arranjos chegaram a ter mais de uma parte para cada elemento musical como *Anunciação* e *Trenzinho do Caipira* contavam com mais de uma parte vocal.

O estagiário RLP destacou o fato de ter podido vivenciar a docência como músico, ou seja, segundo ele, na experiência da Roda ele pôde desenvolver a atividade docente de ajudar os participantes da roda a aprenderem as músicas, bem como conceitos musicais, ao mesmo tempo em que ele também exercitava atividades como tocar seu instrumento, criar arranjos, e realizar apresentações. O ponto de vista do estagiário me chamou a atenção para o fato de que, em geral, as pessoas podem não enxergar o professor de música como um músico, como um profissional que além de dar aulas de música, realiza outros tipos de atividades musical

profissionalmente como por exemplo compor, gravar, fazer parte de grupos musicais (banda, coral, orquestra), dentre outras. Nas palavras do estagiário:

Teve também essa coisa da... do benefício, né? Da formação, né, que a roda trouxe... Foi a questão de você é... ter que ser músico né... diante de uma turma de alunos, né... porque quando você se apresenta, né... você deixa a parte um pouco de professor de lado e passa a ser músico né... então, assim, você [...] a roda é um ambiente riquíssimo, né... para o aluno da UnB, né... porque ele tem assim é como se diz... assim, [...]. Ele pode se beneficiar dessa questão da vivência musical em vários aspectos, né... até como músico... (E. RLP; 2022, p. 3)

Um aspecto interessante abordado no depoimento de alguns estagiários foi a questão do exercício da liderança, na condução das atividades, na regência do grupo e na própria elaboração do planejamento semanal dos encontros. O fato de ter sido uma experiência coletiva de estágio permitiu a oportunidade de trocar impressões sobre a experiência a cada encontro. Neles, a reflexão se voltava sobre o que havia funcionado, o que não havia funcionado e como seguir o trabalho de uma forma colaborativa, revezando entre os estagiários a condução geral da roda. A reflexão sobre a ação pedagógica também estava presente na abordagem individual ou nos pequenos grupos formados entre os estagiários e os participantes no momento intermediário dos encontros.

O estagiário I.R comenta sobre o processo reflexivo e o crescimento do projeto, destacando a seriedade com que ele foi tratado por parte dos estagiários e da coordenação. Seu depoimento relembra essa percepção:

[...] nós sentimos a necessidade de sentar e fazer reuniões pedagógicas. A coisa foi ficando ou tomando uma proporção muito bacana assim, de responsabilidade, não é? Com o espaço, com o outro, com a gente, com a faculdade não é... Porque estávamos representando a faculdade. Nós entramos de cabeça, não é... No projeto, então... é... sendo estagiários, mas que tivessem comprometidos de fato. Com o espaço que estavam dando para a gente, não é... De poder exercer liderança e tal. Então eu acho que isso foi muito importante. [...] eu acho que o aluno deve ir para o estágio com essa perspectiva. Quando ele tem oportunidade de ter voz, como a gente teve, não é... De ser um colaborador de fato e colocar em prática as suas experiências teóricas ou suas experiências de vida e discutir isso com os educadores, com os professores, né? Porque aí o professor vai conseguir... É... sincronizar algumas coisas, não é? Vai te ajudar a sintonizar algumas coisas, e eu acho que esse diálogo é importante (E. IR; 2022 p. 8)

Sobre esse tema Sául (2013), na conclusão de sua dissertação de mestrado, apresenta reflexão sobre a importância da construção de redes colaborativas entre professores de Arte. O autor considera “importante, que os professores tenham a possibilidade de trocar experiências possibilitando a ajuda mútua e a troca de conhecimentos práticos e teóricos” (SÁUL; 2013, p. 160). Sem dúvidas os estagiários da *Roda de Musicalidade* se valeram da atuação docente coletiva para estabelecerem trocas como as citadas acima por Sául.

Uma questão presente também nos depoimentos dos estagiários tida como um dos pontos mais positivos da experiência no sentido de contribuir para a formação como futuros professores foi a presença das professoras orientadoras do estágio do curso de Licenciatura da Universidade de Brasília (UnB), da coordenação da escola e dos demais participantes, construído um ambiente colaborativo de estágio docente. Essa característica permitiu que os estagiários assumissem papéis de condução do grupo, de coordenação e de planejamento das atividades, uma experiência um pouco atípica em se tratando de estágios supervisionados curriculares em cursos de licenciatura. Na maioria dos estágios curriculares obrigatórios, os espaços pedagógico-musicais concedidos aos estagiários para a condução de atividades musicais são reduzidos e bem delimitados. O fato de a Roda ser um projeto extracurricular, constituído sobre o princípio das Comunidades de Aprendizagem (FERLIM et al.; 2019), permitiu que os licenciandos estagiassem num contexto primordialmente erigido sobre a égide da colaboração. A colaboração entre todas as partes, cada uma na sua esfera de atuação, proporcionou uma vivência muito rica do ponto de vista da formação de professores de música.

5.2.2 Princípios e referências das práticas musicais

No que diz respeito às práticas de ensino e aprendizagem musicais realizadas na Roda, os participantes ressaltaram questões como: o ensino por pares; a proposição de atividades de fluxo musical, sem interrupções para orientação de detalhes; a divisão em subgrupos para atender às demandas relacionadas aos detalhes técnicos de execução dos instrumentos; a escolha do repertório com a participação dos alunos; o estabelecimento de uma rotina que organizasse o tempo e propusesse momentos específicos de aprendizagem musical e aquisição de habilidades necessárias para a execução da música trabalhada e a construção de seu arranjo.

Em relação a isso o estagiário RLP diz:

Tive a experiência de reunir os alunos ali da roda que foram divididos em grupos, né. Tive a experiência, assim, de ficar por várias vezes com esses grupos de alunos, né! Eu fiquei responsável por um grupo desses, né, e tive a experiência de poder entrosar com eles, de saber, né... como tava a evolução deles, quais eram as necessidades deles ali na roda, né..., quais eram as dificuldades, o que eles poderiam... tipo assim... passar de conhecimento para um colega deles, ajudar o colega dele ali que tava do lado dele, né! (E. RLP; 2022, p. 2).

Esse tipo de estratégia pedagógica proporciona ao estagiário a possibilidade de ter uma relação mais direta com os estudantes e poder atender suas demandas mais específicas; bem como permite aos alunos ter uma relação mais direta com o professor no tratamento de suas dúvidas e dificuldades na execução das práticas musicais propostas. Era também um momento de interação interpessoal em que os vínculos entre os participantes eram reforçados tanto no sentido professores alunos, quanto entre os próprios alunos, quando alguns que já haviam aprendido ajudavam os outros a aprender.

A busca por práticas musicais que proporcionassem aprendizagens significativas e fossem adequadas ao grupo foi uma das preocupações centrais que delinearão o planejamento das atividades. Segundo o estagiário I.R.:

E a gente conseguia, de certa forma, fazer com que esse conhecimento fosse significativo. Para todo esse grupo e isso também foi muito [...] a gente fazia essas questões de aprendizagem por pares, não é? Então a gente pega alunos que estavam... eles estavam se sobressaindo e, naquele momento, a gente colocava eles para estudar em par para um ajudar os outros e a gente, enquanto educadores, ia lá naqueles que estavam com mais dificuldade, dava aquele apoio também. E era importante, a aula sempre tinha que ter esse momento. Eles pediam muitas vezes, não é... para fazer isso. Então, a gente conseguiu realmente configurar, não é... uma forma. É com base no contexto que a gente estava inserido, é... uma prática é... de ensino com metodologias e objetivos, não é? E eu acho que isso é uma coisa muito importante, tanto para a gente quanto para o grupo. Tem uma identidade, não é? Configurou uma identidade, porque ela também foi construída a várias mãos (E. IR; 2022, p. 5)

Trabalhar com elementos da música de cultura popular tanto do ponto de vista dos procedimentos como dos conteúdos foi também algo ressaltado como uma estratégia eficiente de envolvimento da turma bem como de modo de ensinar e aprender conceitos e práticas musicais por meio da repetição e da imitação por exemplo. A professora U.D comenta sobre a questão do uso dos saberes da vivência dos estagiários como músicos populares e que são mobilizados na prática de ensino que desenvolvem na Roda:

É um pouco também do fazer, do músico popular, não é... a gente que tem mais experiência com banda e tal está mais, está mais acostumado, né? É... mas ao mesmo tempo é um desafio que você está com uma banda que é um monte de gente que, a princípio o aluno fala assim, não, aqui não vai funcionar, não é? [...] Mas quando você joga uma coisa simples, aquilo funciona, não é? (P. UD; 2022, p. 11)

Um exemplo muito interessante que representa a reflexão da professora UD, e me recorde bem, ocorreu no início de semestre em que havia muita gente nova chegando na roda, gente que nunca tinha pegado no violão. O samba de roda *Cada macaco no seu galho*, que já fazia parte do repertório, foi utilizado para ensinar os novos alunos a tocarem e, ao final do encontro, todos executaram a música com fluidez e conforto, inclusive aqueles que pegavam no instrumento pela primeira vez. Estes contaram com o auxílio dos demais integrantes que já participavam da Roda para aprender sua parte na música.

A escolha da música foi fundamental, pois está presente no imaginário das pessoas e é de fácil memorização considerando a letra do refrão. A melodia trabalha com a ideia de pergunta e resposta, além de ser possível executá-la apenas com dois acordes. Essas características possibilitou agregar a participação de todos em alguma parte musical: seja no canto seja tocando violão seja nos instrumentos de percussão. Na maioria das vezes, os estudantes executavam duas atividades simultâneas como: cantar e tocar, seja o violão seja a percussão. Portanto, o uso de repertório da cultura popular, seja do ponto de vista do conteúdo seja do ponto de vista dos procedimentos de ensino e aprendizagem, foi também um princípio e uma estratégia na condução das práticas pedagógico musicais utilizadas na *Roda de Musicalidade*.

Outra prática musical destacada como importante pelos participantes desta pesquisa é relacionada ao fato de propor que os participantes da Roda opinassem sobre a estrutura e a concepção de arranjos das músicas do repertório. O princípio que orienta essa prática é a valorização dos saberes dos alunos, de suas vozes e de suas vivências anteriores.

A própria escolha do repertório foi também um processo coletivo em que parte das músicas foi indicação dos estagiários e parte escolha dos próprios alunos da Roda. Para o estagiário MBN, por exemplo, a experiência de construir conjuntamente os arranjos das músicas do repertório, instigando a participação dos alunos na decisão sobre as partes das músicas como: construir a introdução; usar a dinâmica para criar elementos de expressão musical coletivos para a interpretação das músicas. Todas essas escolhas foram muito interessantes e MBN relata

que nunca tinha participado desse tipo de atividade. Segundo ele, na roda de conversa, ao comentar sobre o resultado da execução da música trabalhada no dia:

E o terceiro momento [...] Que era reflexão, né? O que cada um sentiu da música? O que que cada um poderia contribuir em relação ao arranjo? Não é... porque é um dos princípios é a composição, né? Então, assim, eu pensando no..., lógico que tem outros autores, mas pensando no Swanwick que tem essa questão do improviso, da concepção, da construção, né... É do arranjo, e a gente perguntar para os alunos: “o que você pode fazer? O que que você acha que a gente pode mudar?” E a gente construir junto com os alunos, mas em cima de uma... de um... do objetivo final que a gente tinha, mas tinha sempre a participação dos alunos, não é isso? Eu achava bem legal assim, né? Porque... É... eu nunca tinha feito música desse jeito (E. MBN; 2022, p. 10).

O estagiário comenta sobre o processo criativo e colaborativo, destacando que, ainda que não fossem realizados exercícios de composição, o momento de criação dos arranjos das músicas era o espaço destinado aos sujeitos da roda, em que eles imprimiam suas marcas criando uma maneira pessoal de interpretar as músicas do repertório que fizessem sentido coletivamente. Essa dinâmica é distinta da vivência anterior do estagiário no ensino conservatorial, preso a um método e que prioriza a obra em si, da forma como foi escrita, abrindo pouco espaço para a contribuição do intérprete. Na Roda, a participação dos alunos é valorizada:

Por mais que fosse um roquezinho ali do Paralamas e tal, mas sempre tinha alguma pitada dos alunos, né? Seja uma introdução diferente, seja uma parte. Do meio diferente da música. Não é? Então achei. Achei muito legal essa participação dos alunos assim, porque aí o aluno se torna também é... [...] não é mais, é... só o espectador, não é? Mas ele também começa a transmitir o saber dele, que ele traz consigo que muitas vezes ele não sabe que tem. Até que ele comece a usar (E. MBN; 2022, p. 10).

Oliveira e Beineke (2020), ao propor uma união entre a educação problematizadora de Paulo Freire e a observações de Swanwick sobre a importância do uso da composição num ensino musical de música, propõem reflexões interessantes e que fazem muito sentido quando é considerado o processo coletivo de construção dos arranjos das músicas do repertório da Roda. Os autores propõem a seguinte questão: “Será que a aprendizagem musical mobilizada no processo de composição pode ser pensada a partir do caráter dialógico, conscientizador e libertador que Paulo Freire propõe para o ensino de jovens e adultos?” (OLIVEIRA; BEINEKE, 2020, p. 6).

No caso da *Roda de Musicalidade*, a participação dos alunos na concepção dos arranjos foi crescendo com o tempo e com sugestões de introdução, dinâmica, breques, que passaram a surgir pela intervenção de alguns alunos demonstrando que, aos poucos, eles iam assimilando a ideia de dar forma a uma música de acordo com a formação instrumental que a Roda dispunha. Nesse processo, eles devolviam um senso de criticidade. Oliveira e Beineke (2020) citando Swanwick entendem composição como uma ação pedagógico-musical que envolve tomada de decisões:

[...] Compreendemos aqui a composição como ação pedagógica que proporciona aos estudantes a tomada de decisões durante a manipulação de materiais musicais, com a intensão de articular e comunicar pensamentos musicais (SWANWICK 2003; 2014). Isso inclui arranjos, improvisações, melodias, ritmos, musicalização de textos e filmes entre outras atividades onde os estudantes fazem suas próprias escolhas musicais. (OLIVEIRA; BEINEKE, 2020, p. 7)

No contexto da *Roda de Musicalidade*, o princípio de instigar a participação dos alunos na construção dos arranjos da música foi uma maneira de inserir elementos de composição nas práticas musicais, abrindo espaço também para a construção de versões das músicas do repertório do grupo que incorporassem elementos característicos de sua identidade coletiva, o que resultava num sentido de criação e autoria entre os participantes. Para Kebach (2009) o ensino e aprendizagem musical deve estar aberto para estimular a criatividade:

Se o espaço da educação musical proporcionar apenas momentos de desenvolvimento de técnicas como forma de gerar interações que desenvolvam a musicalidade dos sujeitos, corre-se o risco de se tolher parte do que há de mais precioso na musicalidade: a criatividade expressiva. (KEBACH; 2009, p. 83)

Nesse sentido, ao propor a criação coletiva dos arranjos, instigando os alunos a participarem opinando e sugerindo maneiras de organizar a informação musical, as músicas foram, aos poucos, assumindo a cara da Roda. Entendo esse procedimento como uma das maneiras de tornar a aprendizagem musical significativa, na medida em que extrapola a simples reprodução e adiciona elementos de criação nas práticas musicais.

Ainda em relação ao planejamento e aos procedimentos pedagógicos musicais adotados na prática de ensino de música realizada na Roda o estagiário MBN comenta:

Eu vi que de repente, sei lá, foi preparado tal música pra gente iniciar essa semana então.... Tínhamos aquecimentos, não é?... Com a percussão corporal, porque você introduz... introduz células rítmicas que vão ser usadas no violão mais para frente, mas de forma lúdica, sem precisar tanto da grafia musical, né? Então a pessoa sente no corpo ali as diferenças de pulso, né? De andamento, de grave, [de] agudo, dependendo da parte do corpo que a pessoa toca e tal. E aí, quando passava para o segundo momento. Que era, se eu não me engano, esse momento da aula mesmo, os alunos já estavam mais familiarizados, né? E aí tinha[m] menos dificuldade (E. MBN; 2022, p. 10)

O uso desse tipo de procedimento pedagógico musical foi amplamente recorrente ao longo dos encontros da Roda e pude observar que surtiam efeitos positivos, no mínimo em dois sentidos distintos, mas complementares: as atividades de aquecimento tinham como objetivo geral despertar o corpo e a mente para as próximas atividades e, também, objetivos específicos como por exemplo, a introdução de células rítmicas que, posteriormente, seriam propostas como base para a mão direita no violão, segundo comentário acima do estagiário MBN. A reprodução da célula rítmica no corpo e, num segundo momento, na voz, antes de ser realizada no instrumento, proporcionava a internalização da ideia sonora do ritmo, servindo de base para o estudante encontrar possibilidades de execução de tal célula executando-a com a mão direita no violão. Um segundo sentido positivo que percebi nesse tipo de procedimento pedagógico-musical é que, ainda durante o aquecimento e na reprodução da célula rítmica proposta, também eram introduzidas informações socioculturais e históricas relacionadas ao ritmo, bem como, conceitos musicais como compasso, pulso, divisão binária, ternária e quaternária do compasso, dentre outros.

A valorização do fluxo musical nas práticas propostas tem como fundamento o entendimento de que a música é mais do que a obra em si, ou seja, as músicas determinadas do repertório ou os conceitos musicais trabalhados na execução do repertório escolhido. A música como propõe Small (1997) é algo que as pessoas fazem. Não existem músicos para que obras musicais sejam tocadas, existem obras musicais para que pessoas as executem, as ouçam, as dance, estabeleçam as mais diversas relações com elas. Nesse sentido, ainda que não conscientemente, o conceito de *Musicking*¹¹ proposto pelo autor, em que a música passa a ser observada e entendida como um acontecimento, como uma ação e não como um objeto ou substantivo em si, mas como um verbo, uma possibilidade de pôr em ação sons e silêncios

¹¹ Small define seu *Musicking* (que traduzo livremente como “musicar”) como o ato de fazer parte, de qualquer maneira, em uma atuação musical. E isso não significa apenas tocar ou cantar, como também escutar, compor, ensaiar, ou qualquer outra atividade que possa afetar a natureza desse encontro humano que chamamos de uma atuação musical (SMALL; 1997, p. 4).

organizados de modo a criar sentidos e sensações naqueles que dessa ação tomem parte. Nesse processo não importa qual papel desempenham para sua realização e apontam direções interessantes para o estabelecimento de práticas musicais significativas. Os saberes, as habilidades, as técnicas, os conteúdos, os conceitos e as relações colocados em ação durante um acontecimento musical não se limitam, muitas vezes, aos conteúdos abordados nas aulas tradicionais de música. Nesse sentido, dar prioridade ao fluxo do acontecimento musical em que se desenrola a aprendizagem torna-se uma estratégia em busca de uma prática pedagógico musical dinâmica dentro de um processo coletivo de ensino de música.

Os elementos de referência e os princípios que balizaram as práticas pedagógico musicais utilizadas na Roda foram resultado de uma troca de experiências coletivas baseadas na vivência musical dos estagiários e no conhecimento prático e teórico adquirido na universidade, sob a orientação das professoras e em consonância com as diretrizes da Educação de Jovens e Adultos. Busquei nesta seção apresentar os principais elementos ressaltados pelos participantes da pesquisa como significativos na estruturação da prática pedagógico musical realizada.

5.3 SIGNIFICADOS E TRANSFORMAÇÕES NA VIDA E NA ESCOLA

Segundo pude observar a partir das entrevistas, os participantes da roda perceberam transformações significativas em suas vidas, na sua formação profissional, na sua formação musical e, também, muito na sua formação humana. Muitos dos participantes se referiram ao espaço da Roda como um ambiente de aprendizagem e de estabelecimento de laços de respeito e amizade. Um espaço onde as pessoas se sentiam à vontade para se expor, compartilhar seus desafios do dia a dia e contar suas histórias pessoais como forma de criar vínculos de confiança mútua que são muito valiosos no estabelecimento de uma comunidade de aprendizagem (HOOKS, 2017, p. 57), Mas palavras de hooks, a comunidade de aprendizagem cria um sentimento de pertencimento e compromisso que compartilhado no grupo:

(...) penso que o sentimento de comunidade cria a sensação de um compromisso partilhado e de um bem comum que nos une. Idealmente, o que todos nós partilhamos é o desejo de aprender – de receber ativamente um conhecimento que intensifique nosso desenvolvimento intelectual e nossa capacidade de viver mais plenamente no mundo. (HOOKS, 2017, p.58)

A autora hooks (2017) ao afirmar que, como professora no contexto de sala de aula, trabalhando com uma pedagogia crítica baseada em sua compreensão dos ensinamentos de Paulo Freire, costumava entrar em sala partindo do princípio de que tinha que construir junto com os estudantes uma comunidade para criar um clima de abertura e rigor intelectual.

5.3.1 A percepção dos Estagiários sobre a *Roda de Musicalidade*

Sobre as transformações que a criação desse espaço comunitário e humanizador de aprendizagem gerou, o estagiário I.R, em seu depoimento, aborda a questão destacando o ambiente amigável e acolhedor, sem julgamento, e que valorizava cada indivíduo e o seu pensamento. Dessa forma, a Roda se configura como um espaço humanizador e transformador da escola e dos envolvidos na prática musical e docente:

Mas a gente viu que essas pessoas ali na roda elas sabiam que elas tinham um espaço que era delas não é? Que elas podiam discutir as coisas com a gente que a gente não ia... é... desconsiderar de nenhuma maneira, não é? A forma como eles traziam essas questões para ir para a sala de aula, e aí é um espaço... Ele foi um espaço de fato... Para mim, [...] muito humanizador do ponto de vista da educação, não é? E eu acho que, de certa forma, a gente transformou é... o mundo que estava cercando a gente. Ali a gente transformou o espaço da escola e em alguma medida e... nós fomos transformados por ele também. (E. IR; 2022, p. 14)

Essa transformação envolve o compromisso e a responsabilidade com o espaço conquistado para a música na escola e a preocupação dos estagiários e da coordenação em cuidar dos processos de ensino e aprendizagem sem perder o objetivo geral de ensinar música, estabelecer um repertório e realizar as apresentações. O estagiário I.R ressalta o significado do espaço coletivo da Roda e o seu compromisso com a comunidade:

[...] a gente conseguiu tornar esse espaço significativo, não é? Porque a gente tinha um compromisso ético de demonstrar também os resultados do trabalho que a gente estava fazendo ali. [...] É essa coisa de fazer a comunidade que não fazia parte da escola também se aproximar mais da escola. Então a escola, ela foi criando outros movimentos, né? E a gente fazia questão de demonstrar... para a direção da escola [o] que a gente vinha desenvolvendo, inclusive nós escrevemos artigos, não é? É... escrevemos um artigo e apresentamos um poster, não é? [...] É muito bacana assim, não é? De você, é... reconhecer os espaços, dar visibilidade a eles, não é? Demonstrar como que essa gestão também está sendo colaborativa no sentido de formação humana. (E. IR; 2022, p. 10)

O estagiário chama atenção para a transformação que a prática musical quase que cotidiana oportunizada pelo projeto da *Roda de Musicalidade* trouxe para o ambiente escolar aproximando a comunidade, que não fazia parte da escola, a retornar à escola, ou, em alguns casos, vivenciar pela primeira vez o ambiente escolar. Dentre os participantes da Roda, diversas pessoas não eram alunos no ensino formal ofertado pela escola.

Na percepção do estagiário WLG, o processo de aprendizagem musical da Roda transformava as pessoas. Segundo ele, alguns participantes da Roda relatavam que, na medida em que participavam das atividades da Roda, começaram a perceber mudanças de comportamento, transformações pessoais, como por exemplo, a perda da timidez. Segundo WLG:

Eu via lá que [a Roda] transformava as pessoas. Evidentemente que o ensino lá de música era o nosso foco. Eu ouvi relatos lá, à época, de estudantes que falavam para mim e falavam para os outros professores que, por meio da... através da aula de música, ela tinha mudado até seu jeito em determinadas áreas. Às vezes a pessoa era tímida e na aula de música ela conseguia estudar e ser mais extrovertida. Ou até dizia o seguinte que, na aula de música, a aula de música né, era uma das melhores aulas e disciplinas que ela poderia ter (E. WLG; 2022, p. 8)

Nesse sentido Ribas (2009) ressalta que “a música na escola se constitui em algo que vai além de mera atividade de entretenimento para essas pessoas. Mais que isso, suas falas e ações apontam para que a música no contexto da Educação de Jovens e Adultos se constitua em espaço de formação” (2009, p. 132). Enquanto estagiários, essa era uma preocupação constante partilhada com a coordenação da escola e com as professoras orientadoras de estágio. Apesar de, às vezes, para as pessoas que chegavam de fora, a *Roda* parecia se tratar de um encontro voltado para o entretenimento ou uma espécie de atividade passatempo para alguns idosos ou para demais participantes da comunidade em geral. A abordagem pedagógica dos estagiários sempre se preocupou em comunicar as aprendizagens que estavam sendo trabalhadas e oportunizar aos participantes a fala para que eles pudessem expressar, da sua maneira, o que estavam aprendendo durante os encontros.

Para o estagiário MBN, uma das experiências mais marcantes foi a experiência de interagir no contexto do ensino de música com um participante em situação de rua. Segundo o estagiário ele não imaginava que o CESAS atendia pessoas em situação de rua, e se impressionou quando em interação com o participante em questão ouviu do mesmo sobre como era sua vida, seu cotidiano e que nunca havia imaginado que um dia poderia pegar em um

violão. Para MBN, observar o colega na roda o fazia pensar em como, naquele momento, ele, ao experimentar a prática musical coletiva, naquele contexto, durante aquela uma hora de atividades, vivia a experiência de pertencer a um grupo e poder aprender um instrumento, o que lhe trazia outras nuances de sua identidade. Naquele momento, ele deixava, em alguma medida, de ser visto como uma pessoa em situação de rua. Vejamos o que diz MBN em relação a essa experiência:

Você lembra do T.? Sabe quem é o T? Aquele, rapaz, que é morador de rua. [...] Eu não sabia que o CESAS atendia, que a roda, de musicalidade atendia, não é? As pessoas em situação de rua, né? E eu fiquei pensando um pouco... cara, é, com toda a dificuldade que ele tem aí, pô, mora na rua e tal, né? E rala pra poder é... sobreviver mesmo, né? Dia a dia e tal, mas aí mesmo assim é... É a música teve esse alcance de conseguir chegar até ele, né? E de uma certa forma, transformar, nem que seja um minuto, não é... meia hora da vida dele ali. Quer dizer, é..., a roda no caso ela tinha um tinha 1 hora né... que era de 6 às 7. Então, nesse tempo de 1 hora, meia hora, 1 hora, é... ele deixava de ser... na minha visão... deixava de ser uma pessoa em... é... em situação de rua, para pertencer a um grupo, sabe? Eu pude perceber assim... que mesmo ele se atrapalhando em fazer as notas ou na batida [...] mas... como é... quando ele estava com o violão na mão Sei que muitas vezes o violão não dava para todo mundo, né... Porque, geralmente, quem pegava os violões primeiro era quem chegava primeiro e tal, mas quando ele conseguia pegar o violão, o semblante dele mudava, assim, sabe? Era assim, é... É como se fosse assim, uma oportunidade que ele sempre quis ter. E, por algum motivo, circunstâncias não é... da vida [...] Ele não pode ter antes e, naquele momento, da roda da musicalidade ele estava tendo, né... Então assim algo que... que... que pode transformar realmente vidas. (E. MBN; 2022, p. 6 e 7)

Em relação ao participante T., quando ele chegou na Roda, ele perguntou algumas vezes se realmente ali era uma aula de violão, se ele poderia fazer, se era de graça. Aparentava uma certa surpresa, parecia não acreditar, e quando entreguei o violão na mão dele, ele chegou a falar que nunca tinha imaginado que, em algum dia, ele poderia pegar em um violão e aprender a tocar. Em dias em que chegava atrasado e não conseguia pegar o violão para tocar, ao final dos encontros ele pedia para segurar o instrumento e perguntava se estava fazendo as posições corretamente. Como sempre fazíamos uma *self* ao final dos encontros, ele pedia o violão para poder tocar ao menos durante a fotografia e o pequeno vídeo que realizávamos executando a canção que tínhamos treinado no dia.

Sendo a Roda um espaço que oportuniza o aprendizado musical a diferentes tipos e segmentos da sociedade dentro da escola pública, a presença do participante T. nos encontros me faz lembrar do que diz Small (1997):

Estou seguro de que todo ser humano normalmente dotado, nasce com o dom da música. Se assim e, então nossa vida atual de concertos e não digamos já da indústria fonográfica, em que uma minoria talentosa tem o poder de produzir música para a maioria pouco talentosa, tem base numa falsidade. Significa que nossos poderes de fazer música para nós mesmos foram apropriados, e que roubaram da maioria das pessoas a musicalidade que é sua por direito de nascimento, enquanto umas poucas estrelas e seus agentes tornam-se ricos e famosos por nos vender o que nos deram a entender que nos falta¹². (SMALL; 1997, p. 3)

Oportunizar a vivência musical a pessoas que vivem as mais diversas privações, como por exemplo pessoas em situação de rua, é uma maneira de construir espaços onde se possa recuperar a “musicalidade roubada” a qual se refere Small. Por isso a importância de espaços públicos de aprendizagem e vivência musical que possam acolher pessoas que não encontrariam essa oportunidade se não fosse por meio de instituições de ensino voltadas para a EJA e que abrem espaço para projetos como o da *Roda de Musicalidade*, assumindo as questões de direito à educação ao longo da vida asseguradas nos marcos legais da educação do país, sobretudo após a promulgação da Lei 13.632/18.

Para Fracasso (2015; p. 109) “o entendimento da escola de que a educação e o ensino acontecem ao longo da vida, proposta pelo Currículo da Formação ao Longo da Vida, possibilita uma maior integração entre escola e comunidade.” O CESAS, por seu histórico na oferta de EJA, apresentou um projeto político pedagógico muito atento às questões da formação ao longo da vida, trabalhando com a chamada EJA Combinada¹³ e oportunizando também cursos de formação profissionalizante.

¹² [...] estoy seguro de que todo ser humano normalmente dotado, nace com el don de la música. Si es así, entonces nuestra vida actual de conciertos, y no digamos ya la industria discográfica, en la que la minoria talentosa tiene el poder de producir música para la mayoría poco talentosa, se base sobre una falsedad. Significa que nuestros poderes de hacer música para nosotros mismos han sido apropiados, y que a la mayoría de la gente le han robado la musicalidad que es suya por derecho de nacimiento, mientras unas pocas estrellas, y sus cuidadores, se hacen ricos y famosos por vendernos lo que nos han dado a entender que nos falta.

¹³ A Educação de Jovens e Adultos Combinada é uma forma de oferta que abrange os três segmentos e está pautada na Resolução nº 1/2018 (Alterada pela Resolução nº 2/2019-CEDF), Art. 63, Parágrafo Primeiro, in verbis: *Os cursos de Educação de Jovens e Adultos a que se refere o caput devem adotar currículos, formas de avaliação e de frequência adequadas à realidade dos estudantes, assegurando o direito de todos à educação.* (DISTRITO FEDERAL, 2018).

5.3.2 A percepção dos Alunos da Roda

Nesta subseção apresentamos a percepção de alguns participantes da Roda sobre a experiência musical vivenciada. Em seu depoimento, a participante Z. fez um relato bonito sobre o significado da Roda de Musicalidade para ela. Inicialmente, ela falou também do enorme carinho que tem pela escola CESAS. Chamando algumas vezes de casa, ela comenta que mesmo após concluir seus estudos, ela continuou voltando, inclusive para participar da *Roda de Musicalidade*. Interessante notar que tal percepção, relacionada ao reconhecimento da escola como um espaço não só para se aprender, mas também para se viver, aparece no trabalho de Fracasso (2020):

O reconhecimento da música como ensino e o reconhecimento dos sujeitos no currículo da escola tornavam possível a aproximação, proposta por Macedo (2012, p. 734), entre educação e ensino, ou seja, o currículo - e a música nesse espaço - como prática de significação. Isso possibilitava que a escola fosse entendida como lugar de ensino, mas também como lugar para viver. (FRACASSO; 2020, p. 440)

Considerando a escola para além do programa curricular, num dos semestres em que estagiei na Roda, foi realizada uma apresentação musical na cerimônia de formatura e Z. estava vestida de beca, tocando e cantando com o grupo após já recebido o canudo símbolo de sua formatura. Em seu depoimento, fiquei impressionado como Z. detalha procedimentos pedagógicos ao falar sobre o que foi a Roda para ela, além de qualificar de modo poético e sentimental sua experiência na Roda como um sonho, um mundo novo, um novo horizonte:

É... a roda, professor, é tipo assim: é viver entre amigos, não é? O que a gente aprendeu com os professores a gente passa para os colegas. Tipo assim, ali não há egoísmo. Tudo ali, o que a gente aprende, a gente passa para o próximo que está ali do nosso lado. Cada um ajuda como pode, não é? Então, quando a gente chega, a gente não sabe de nada, nem sequer mesmo a pegar no violão, né? Então é... até uma batida na perna, na coxa, aí bate no peito. É um som totalmente diferente. Então ali a gente vai se dedicando a cada passo, né? A cada batida, a cada exercício que a gente vai fazendo, né? A cada tom, a cada som, a cada timbre que a gente vai aprendendo, vai desenvolvendo, a cada mundo diferente que a gente vai desenvolvendo e aprendendo é... um mundo totalmente diferente. Então a gente vai é descobrindo novos horizontes e vai vendo que a música que a gente vai trazendo para a gente é um mundo totalmente é... que era obscuro que a gente não sabia, não é? Então, a gente vai se aprofundando através daquilo que a gente não sabia e passa a descobrir, não é? Então, a roda para mim é como se fosse um Novo Horizonte. Um, a poesia que nunca, nunca vai deixar de ser poesia, professor. Então o músico

nunca vai deixar de ser, não é? Pode ser popular ou não popular, não é? Pode ser Internacional ou não, Internacional é... Ninguém vive sem música e o professor? Entendeu? Então é um Novo Mundo, não é até para glorificar a Deus [...] Ela Foi um sonho e continua sendo um sonho vivo dentro de mim, entendeu? (A. Z; 2022, p. 1)

De forma semelhante a experiência de Z., o participante G. relata seu envolvimento pessoal com a Roda e o seu significado na sua vida. Ele conta que a Roda começou com apenas quatro pessoas que queriam aprender a tocar violão, mas que foi crescendo inclusive com a disponibilidade de instrumentos de percussão. Com esse crescimento, a Roda virou um grupo que começou a realizar apresentações dentro e fora da escola. O participante G. foi fundamental para o estabelecimento da Roda, pois ele ficava responsável por pegar os instrumentos, levar para o espaço onde se realizavam os encontros. Além disso, ele agregava pessoas para participarem do projeto. Nas palavras dele a Roda era uma festa:

Eu fico muito feliz, não é de ter participado dessa festa, porque para mim era uma festa, para mim. Eu chegava no CESAS. Para mim era uma festa. Eu não queria nem saber de sala de aula eu ia direto para Aula de Música. Mas sabendo que não é, teria que ir também concluir o meu objetivo, que era DeDeterminar os meus estudos perante o CESAS. E é isso aí. Eu fico muito feliz de coração por ter feito parte desse projeto junto com a galera. Sinto muito a falta da nossa roda, que foi a roda, foi muito bom mesmo e assim, gente, saudades eternas da nossa roda. (A. G; 2022, p. 1)

O participante M, relata também a importância da Roda na sua vida. Ele é o estudante, que no prólogo deste trabalho me contou que já tinha visto orquestra tocando junto com banda de música sertaneja. Infelizmente, ele voltou para sua terra natal a Bahia. Em mensagem trocada comigo, por um aplicativo de mensagens, ele conta a importância da *Roda de Musicalidade* para ele:

A roda de música é... foi muito boa demais, foi? Foi ignição, não é? Para mim, pelo menos foi isso, não é? Aprendi tocar. Me despertou o interesse assim... por... por música. Eu já tinha um grande interesse, não é? Despertou mais, não é? Que eu aprendi tocar. Aí aumentou mais. (A. M; 2022, p. 1)

Interessante perceber como o participante M. denomina o que foi a Roda para ele, fazendo uma analogia com ignição para explicar o sentido da Roda. **Ignição**, segundo o

dicionário do *Google* proporcionado pela *Oxford Languages*¹⁴, é “processo ou meio (como uma centelha elétrica) que inflama um material combustível”. Considerando essa analogia, a Roda seria a centelha que incendeia o material combustível presente no ser humano que é sua capacidade inata de agir musicalmente.

A quarta participante, F., em seu depoimento, chama a atenção para aspectos relacionados à saúde associados a prática musical realizada na Roda. Ela diz que a Roda foi muito saudável para ela, que os seres humanos precisam desse tipo de terapia. Segundo ela, tocar, cantar, conviver com os outros, aprendendo e desenvolvendo suas musicalidades, traz às pessoas mais segurança mental e social. Além disso, ela conta algo bastante interessante sobre o porquê de não ter podido aprender música em sua infância, já que esse era seu grande sonho. F. comenta sobre as portas que a Roda abriu para ela:

A roda de música me levou para a Escola de Música de Brasília. Foi um sonho desde a infância. Eu morava no Reino da Arábia Saudita, por causa do trabalho da minha mãe como professora e, lá, não podia para as meninas estudar sobre música ou educação física. Então, a roda abriu as portas para a aprendizagem musical até me levou para o “palcão” da UNIP onde apresentamos na formatura das colegas do CESAS. [...] Achei tão bem faz[er] esse tipo de troca entre os estagiários e os interessados. A professora da UnB prof. U. me orientou para correr atrás[do] meu sonho. Cada um dos estagiários adicionou uma coisa na nossa vida. (A. FA; 2022, p.1)

Assim, como os participantes anteriores, F. associa a Roda à sua vida pessoal e à realização de um sonho. Por fim, termino esta seção apresentando uma das questões que julgo importantes em relação a significados e transformações surgidos a partir da experiência da roda, ressaltadas pela professora M.H: o fato de o projeto da Roda passar a dar visibilidade aos alunos que dele participavam, sendo reconhecidos por professores e outros colegas como integrantes de um grupo musical. Segundo a professora M.H, a roda os tornou visíveis:

Nesse primeiro momento, o que mais marcou? É, foi a visibilidade que foi dada aos estudantes, sabe? Em termos de formatura, em termos de apresentações. Quando o estudante começou a se enxergar ali, em um teatro, numa roda, todo mundo assistindo, eles conseguiram. Eu via que eles começaram a se sentir importantes, sabe? [...] Isso foi, justamente, não só a paixão pela música que cada um tem, como a possibilidade deles se tornarem visíveis para escola, não é? Então, quando eles começaram a cantar ali... Tocar... aquele vozeirão do Marcolino não é... que é um estudante que a gente

¹⁴ A Oxford Languages é a maior editora mundial de dicionários, com uma experiência superior a 150 anos na concepção e realização de dicionários de referência em mais de 50 línguas

tem. Eu vi as professoras falarem, olha o Marcolino, gente, olha o Marcolino!! Então ele se sentia tão importante, né? (P. MH; 2022, p. 4)

Com a constituição de um grupo de prática musical na escola, a presença da Roda nas atividades escolares passou a ser cada vez mais requisitada. Se antes o grupo era convidado para se apresentar nas formaturas, com o tempo passou também a ser convidado a se apresentar em semanas temáticas como a da Igualdade Racial e, também, em atividades de boas-vindas aos alunos no início dos semestres. Dessa maneira, a *Roda de Musicalidade* se tornou um elemento da vivência sociocultural escolar presente no cotidiano da escola e em eventos especiais realizados ao longo do semestre letivo. Tal exposição fez com que o grupo recebesse convite da Associação de Idosos do Lago Norte para realizar apresentação em uma de suas atividades. Infelizmente, devido ao período de férias escolares, não foi possível organizar a participação do grupo nessa atividade, mas a alegria dos participantes ao receberem o convite e se sentirem reconhecidos como um grupo musical marcou positivamente a experiência coletiva do grupo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este um trabalho de conclusão de curso representa uma reflexão sobre minha experiência de estágio curricular obrigatório, conforme já apresentado anteriormente. Nele procurei, ouvindo os demais participantes do projeto, conhecer de que forma os participantes da *Roda de Musicalidades do CESAS* percebem a sua experiência no projeto. Procurei apresentar as características do processo de ensino e aprendizagem praticado na *Roda de Musicalidade*; analisar quais práticas musicais os participantes consideraram significativas para sua formação; como eles justificam a importância dessas práticas e como descrevem a contribuição da participação no projeto na sua formação.

Para atingir esses objetivos, foram realizadas entrevistas não-diretivas com 4 estagiários, uma professora orientadora na universidade e uma professora coordenadora do projeto na escola. Também levei em consideração minha própria experiência como estagiário, e o material que produzi durante os três semestres em que estagiei no projeto, em que se destacam vídeos, diários de campo, planos de aula (alguns desses materiais são compartilhados como anexos ao presente trabalho). A esses documentos, soma-se um artigo de trabalho final da disciplina produzido conjuntamente com outro colega estagiário. Também recolhi breves depoimentos de alunos da Roda, sendo 3 alunos do CESAS e 1 aluno da comunidade extraescolar.

Em relação aos princípios e características do processo de ensino e aprendizagem praticado na *Roda de Musicalidade* do CESAS, pude observar que os colegas estagiários estabeleceram relações claras entre as leituras e aprendizagens realizadas nas disciplinas curriculares do curso de Música, Licenciatura da Universidade de Brasília, tais como as Práticas de Ensino e Aprendizagem da Música (PEAM). Também foram observadas relações entre aprendizagens adquiridas e praticadas nos contextos de prática musical anteriores à entrada dos estagiários na universidade, tais como: participação em bandas; vivência musical tocando em bares; vivências de ensino de música em contexto de aula particular. Segundo alguns participantes, os saberes práticos da vivência musical fora da universidade foram também acionados no projeto da Roda como complementares, por exemplo, na elaboração dos arranjos; na percepção de como organizar os diferentes níveis de intimidade com o violão, a voz e a percussão; na constituição de partes específicas para cada subgrupo de modo a criar um todo coeso e sonoramente agradável.

A mobilização de tais saberes acadêmicos e vivenciais permitiu a proposição de uma prática pedagógico musical, elaborada pelos estagiários sob a orientação das professoras das disciplinas de estágio e das professoras coordenadoras do projeto, que foi bem aceita pelo grupo da Roda. Essa mobilização de saberes funcionou como elemento base para a vivência de processos significativos de ensino e aprendizagem no campo da educação musical.

A possibilidade de experimentar na prática os conceitos aprendidos nas salas de aula do curso de música da UnB foi diversas vezes ressaltada pelos colegas estagiários que participaram da presente pesquisa. A aprendizagem entre pares, o ensino coletivo de música, o exercício da liderança, a constituição de rotinas e estratégias no aproveitamento do tempo e das habilidades de cada participante, seja aluno seja estagiário, bem como a realização de troca de impressões entre estagiários e professoras coordenadoras, foram abordados como fatores positivos no exercício do estágio como experiência de formação docente e aperfeiçoamento profissional. A socialização e a troca de experiências proporcionada por uma vivência coletiva de partilha da atividade docente no contexto do estágio na *Roda de Musicalidade* foram apontadas também como um fator diferencial que agregou elementos à formação dos estagiários que, muitas vezes, não são possíveis em contextos de estágio docente serem realizados individualmente.

Do ponto de vista da formação, pessoal e humana, os apontamentos recolhidos nas entrevistas demonstraram que a experiência num contexto de Educação de Jovens e Adultos foi surpreendentemente valiosa, pois possibilitou vivenciar um pouco a realidade diversa da sociedade brasileira, sobretudo, da parcela da população que por motivos diversos não pode cursar a educação básica no ensino regular. O contato com mulheres, homens, crianças de diferentes origens, bem como, com alunos especiais, indígenas, migrantes, imigrantes, moradores de rua, deu aos estagiários a oportunidade de conhecer também um pouco da realidade de cada uma dessas pessoas e observar como a música tem o enorme poder de unir pessoas tão diferentes e, ao mesmo tempo, semelhantes na sua busca por uma vivência musical, muitas vezes, negada ao longo de suas vidas.

Dentre os colegas participantes, alunos do CESAS e membros da comunidade em geral, entrevistados nesta pesquisa, pude observar que, para eles, as práticas de aprendizagem com os “professores/estagiários”, envolvendo escolha do repertório, organização da rotina e a possibilidade de compartilhar a aprendizagem uns com os outros, nos momentos em que eram colocados em grupos para realizarem os exercícios sugeridos na tentativa de ensinarem também um pouco àqueles novos alunos que chegavam, resultaram num processo significativo de

aprendizagem. Pude perceber que tais estratégias e práticas que fomos construindo em conjunto com as professoras coordenadores foram bem recebidos pelos colegas alunos e que a aprendizagem para eles se tornou significativa no sentido de poderem, por exemplo, praticar e ao mesmo tempo compartilhar com os outros o que estavam aprendendo. Além de que, por estarem familiarizados com a rotina, serem capazes de organizar o encontro e realizar as práticas musicais ainda que na ausência da liderança de alguns dos estagiários.

Voltando ao ponto de vista dos estagiários, pude observar que a possibilidade de conduzir um grupo diverso de ensino coletivo de música quase que diariamente os colocou na condição de protagonistas do processo de ensino e aprendizagem. Esse sentimento gerou um quinhão de responsabilidade maior do que a do estagiário em sala de aula regular com um professor regente. Essa responsabilidade foi assumida com seriedade e, dado a isso, sempre esteve presente o diálogo entre todos, seja com a coordenação do projeto seja com as professoras das disciplinas de estágio. Isso nos permitiu assumir uma condição de professor reflexivo, realizando planejamentos semanais para os encontros e os analisando após aplicá-los para assim realizar ajustes necessários a fim de afinar os instrumentos da nossa prática pedagógico musical.

Nesse sentido, alguns colegas relataram que em outras experiências de estágio curricular que vivenciaram após a *Roda de Musicalidade*, se sentiram bem mais preparados, tendo desenvolvido, por exemplo, aspectos de liderança que não tinham antes, e também até mesmo aprendido o violão, no caso do colega que era percussionista. Tal colega mencionou que dado ao enfoque da *Roda* no instrumento violão, ele passou a praticar o instrumento para poder ajudar os alunos durante os encontros e depois essa experiência foi muito útil em outros contextos de estágio.

Tais práticas musicais foram relatadas como adequadas e de muita importância tanto para o trabalho de ensino de música realizado, quanto, também, para o processo de aprendizagem docente por parte dos estagiários. Foi relatado que a oportunidade de colocar em prática os conceitos, as leituras e os conteúdos estudados na UnB possibilitaram uma experiência de muito valor do ponto de vista da formação profissional.

Outra coisa que me chamou bastante atenção e que emergiu na entrevista com um dos colegas estagiários foi o fato de pensar o professor de música como um profissional distinto do profissional da música. Essa é uma forma comum que as pessoas têm de observar essa realidade, muitas vezes, o professor de música não é observado e nem mesmo se observa como um profissional da música, ou seja, como um músico. Pensar a intersecção entre os saberes da

docência em música com os saberes do músico instrumentista, compositor, produtor, diretor musical pode ser uma forma de agregar sentido e valor em práticas de ensino e aprendizagem musical. O contexto do ensino coletivo de música, dentro de uma perspectiva de prática de conjunto, aproxima esses saberes e torna a aprendizagem, seja para o professor em formação seja para o aluno de música, ainda mais significativa, visto que demonstra na prática os sentidos musicais das habilidades e conceitos abordados nos encontros.

De modo geral, a partir dos depoimentos prestados pelos participantes desta pesquisa, pude constatar que a experiência de aprendizagem musical no projeto *Roda de Musicalidade do CESAS* foi muito significativa e peculiar. Tratando-se de um projeto de estágio curricular obrigatório, dentro de um arranjo pedagógico extracurricular sob a supervisão de professoras da universidade e da coordenadora da escola, para os alunos da universidade, a experiência deu a oportunidade de uma atuação de maior protagonismo na condução do processo de ensino e aprendizagem desenvolvido no projeto. A possibilidade de mobilizar conceitos e práticas aprendidas no âmbito do curso de Música, Licenciatura, na experiência de estágio proporcionou uma espécie de módulo prático de aprendizagem docente no qual, foi possível vivenciar uma gama de aspectos do fazer docente que em geral não são possíveis dentro da estrutura tradicional do estágio curricular obrigatório.

A presença quase que diariamente na escola gerou um envolvimento com a comunidade escolar que é muito difícil de vivenciar quando a frequência na escola se restringe a uma vez na semana por exemplo. Também cabe ressaltar que os alunos do curso noturno na UnB, trabalhadores de horário comercial têm o EJA como uma única possibilidade de estágio. Conseqüentemente, há uma inserção no projeto extracurricular da *Roda de Musicalidade*. Complementarmente, a participação na Roda possibilitou abertura para que os estagiários pudessem vivenciar o estágio em sala de aula regular na disciplina de Artes.

A experiência docente na Roda gerou efeitos positivos na organização pedagógica da escola, sobretudo influenciado o trabalho de algumas professoras. Elas encontraram no conteúdo musical uma maneira de trazer à tona os saberes e as vivências de alunos e alunas do primeiro segmento da EJA. Certamente, essa é uma questão que pode ser abordada em um outro trabalho.

Atualmente, passada o isolamento da pandemia, o projeto deu uma arrefecida e os encontros diários da Roda, às 18 horas, estão suspensos, o que é lamentando, frequentemente, no grupo de *whatsapp* criado para comunicação entre os participantes. Este continua ativo até

os dias de hoje. Fica o convite aos diversos atores que se envolveram e se dedicaram para a consolidação desse projeto de ensino coletivo de música na escola pública, no âmbito da EJA, buscar uma nova mobilização entre universidade e escola, de modo a manter o espaço como um contexto público de ensino e aprendizagem musical. Assim, estagiários do curso de Música, Licenciatura, especialmente, os do noturno, com dificuldades de encontrar espaços educacionais para atuar, poderão realizar seus estágios curriculares obrigatórios significativos para sua formação docente.

Tenho ainda um compromisso com o projeto e, especialmente, com as pessoas que o tornaram possível; sendo assim, terei um enorme prazer em auxiliar, de alguma forma, essa remobilização para que a *Roda de Musicalidade* continue sendo um espaço de “musicar” como propõe Small (1997). Nessa perspectiva, a relação com a música deve ser uma relação ativa que desperte as musicalidades adormecidas de cada um.

Do ponto de vista dos alunos da Roda, ainda que algumas questões tenham emanado dos breves depoimentos obtidos, a análise do trabalho realizado na *Roda de Musicalidade* necessita de um maior aprofundamento para que se possa compreender melhor os efeitos dessa experiência musical em suas aprendizagens, bem como, em seu comportamento e nas suas vidas em geral.

Outras reflexões também me parecem necessárias como aquelas relacionadas às possibilidades do ensino de música na EJA e sua relação com o mundo do trabalho, visto que, os documentos sobre esta modalidade de ensino no país reforçam a importância de uma educação significativa e que aponte caminhos profissionais aos alunos jovens, adultos e idosos. Este tema me desperta interesse, mas não era exatamente o foco das práticas musicais desenvolvidas no projeto *Roda de Musicalidade*. Entretanto, entendo que, em um amadurecimento futuro do trabalho com o grupo, este seria um tema a ser tratado também com seriedade. O fato de uma aluna da Roda continuar seus estudos no Centro de Educação Profissional – Escola de Música de Brasília (CEP-EMB) é, para mim, um claro sinal do potencial que o projeto tem em relação à profissionalização. Aliás, o CESAS está localizado exatamente ao lado do CEP-EMB, tal proximidade física é um fator favorável ao desenvolvimento de atividades conjuntas entre essas duas importantes escolas do Distrito Federal.

REFERÊNCIAS

BRASÍLIA. Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal. *Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal*. 2ª Ed. Brasília, 2020. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2019/03/diretrizes_eja_v5.pdf . Acesso em: 13 de julho de 2022

CESAS. *Projeto Político Pedagógico*. Abril de 2018. Disponível em: http://www.se.df.gov.br/wpconteudo/uploads/2018/07/ppp_crepp_cesas_19out18.pdf . Acesso em: 20 de julho de 2022.

CESAS. *Projeto Político Pedagógico*. Maio de 2019. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/07/pp_cesas_plano_piloto-1.pdf . Acesso em: 17 de novembro de 2022

FERLIM, Uliana Campos; NOGUEIRA, Éveri Sirac; RATTIS, Ismael; JESUS, Maria Helena Alves de. Tocando em Frente ao Ensinar e Aprender: A Roda de Musicalidade do CESAS. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 24, 2019, Campo Grande. *Anais [...]*, Campo Grande: ABEM, 2019, p. 1-13. Disponível em: <https://www.abem-submissoes.com.br/index.php/xxivcongresso/2019/paper/viewFile/240/43> . Acesso em: 28 de outubro de 2022.

FERNANDES, José Nunes. Educação musical de jovens e adultos na escola regular: políticas, práticas e desafios. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v.12, p. 35-41, 2005. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/333/263>. Acesso em: 25 de outubro de 2022.

FRACASSO, Daniela. A música no currículo da educação de jovens e adultos: um estudo de caso. *Revista da ABEM*, Londrina, [s.l.], n. 28, p. 427-445 ano 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.33054/abem20202823> . Acesso em: 25 de setembro de 2022.

FRACASSO, Daniela. *O ensino de música no currículo da EJA: uma investigação com uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre*. 2015. Dissertação (Mestrado em Música) - Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/122550>. Acesso em: 12 de outubro de 2022.

GAIO, Flávio Hodara. *A importância da Inserção de Ritmos Brasileiras para Educação Musical na Escola Regular: Um relato de experiência na Educação de Jovens e Adultos, EJA, São Sebastião – DF*. 2012. 27 f. Monografia de Conclusão de Curso (Graduação) – Departamento de Música da Universidade de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/4799/1/2012_FlavioHodaraGaio.pdf . Acesso em: 20 de outubro de 2022.

KEBACH, Patrícia Fernanda Carmen. A aprendizagem musical de adultos em ambientes coletivos. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 22, 77-86, set. 2009. Disponível em:

<http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/228/160> . Acesso em: 4 de novembro de 2022.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes. 2017.

NOGUEIRA, Éveri; RATTIS, Ismael. Aprendendo a Aprender: Relatos e Reflexões sobre uma experiência de estágio curricular na Educação de Jovens e Adultos. *In: ENCONTRO REGIONAL CENTRO-OESTE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL*, 16, 2020, [s/l]. *Anais [...]* Londrina: ABEM, 2020, p.1-15. Disponível em: <http://abem-submissoes.com.br/index.php/RegCO2020/centro-oeste/paper/view/664/253> . Acesso em: 10 de novembro de 2022.

OLIVEIRA, Ricardo Dias de, & BEINEKE, Viviane. Composição, diálogo e conscientização na EJA: um estudo no campo da educação musical. *Educação (UFSM)*, v. 45, p. 1-31, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984644434839> . Acesso em: 25 de setembro de 2022.

SAUL, Tiago Scalvenzi. *O ensino de música na EJA: saberes docentes de professores dos CEEBJAs de Curitiba – PR*. 2013. Dissertação (Mestrado em Música) - Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1884/30281> . Acesso em: 7 de novembro de 2022.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico*. 23. ed. Rev. e atual. São Paulo: Editora Cortez. 2007.

SMALL, Christopher. El Musicar: Um Ritual en el Espacio Social. Palestra realizada na III Conferência da Sociedade Ibérica de Etnomusicologia. *Trans - Revista Transcultural de Música*, Benicàssim, n. 4, ano 1999. Disponível em: <https://www.sibetrans.com/trans/articulo/252/el-musicar-un-ritual-en-el-espacio-social> . Acesso em: 4 de novembro de 2022.

SMITH, M. K. (2003, 2009) ‘Jean Lave, Etienne Wenger and communities of practice’, the encyclopedia of informal education, Disponível em: <http://infed.org/mobi/jean-laveetienne-wenger-and-communities-of-practice/> . Acesso em 17 de julho de 2022.

RIBAS, Maria Guiomar de Carvalho. Práticas musicais na Educação de Jovens e Adultos: uma abordagem geracional. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 21, p. 124 – 134, mar. 2009. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/243/175>. Acesso em: 27 de agosto de 2022.

RODRIGUES, Eunice Dias da Rocha. A formação do professor de música e sua atuação com alunos idosos: que saberes são necessários? *Revista da ABEM*, Londrina, v. 21 n. 31, p. 105-118, jul.dez 2013. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/76/61>. Acesso em: 20 de agosto de 2022.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim; SANT'ANNA, Sita Mara Lopes Investigações em Educação Musical e Educação de Jovens e Adultos. **Educação: Atualidade e Capacidade de Transformação do Conhecimento Gerado**, 8. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22533/at.ed.86920120820>. Acesso em: 25 de setembro de 2022.

APÊNDICE A – Trechos do meu relatório de atividades de estágio desenvolvidas durante minhas primeiras semanas de atuação na Roda de Musicalidade, no segundo semestre de 2018

Primeira Semana

Na primeira semana, fomos aos poucos nos ambientando e nos aproximando do grupo. Fomos auxiliando na música que o grupo já estava trabalhando, Trenzinho Caipira. Tinham duas opções de como tocar a música: dedilhando ou com os acordes e a batida. No começo fomos auxiliando no dedilhado, nas posições dos dedos, e na sequência dos baixos. Fomos também imaginando junto com o grupo como poderia ser a introdução da música. Ao final da primeira semana já tínhamos algumas sugestões e um arranjo quase fechado para a introdução. Começaríamos com o dedilhado e um jogo vocal entre homens e mulheres que passaria a ideia do apito do trem, para depois começar as estrofes da música com o violão dedilhado. Na segunda vez faríamos com os violões fazendo os acordes e a batida. Como eu era um dos estagiários que tocavam violão, fui logo me vendo na condição de ajudar o grupo a ir pegando os acordes e o dedilhado. Fazia demonstrações para o grupo todo, e também alguns momentos para grupos de dois ou três alunos em separado. E meu outro colega também violonista estava fazendo o mesmo com outros grupos. Ao final da primeira semana já conseguimos como mostra o vídeo, dar uma cara a música, com começo meio e fim. Como reflexão do resultado dessa primeira semana, percebi que antes de começar o estágio eu tinha me imaginado numa posição mais de observador para poder me familiarizar com o grupo e com o trabalho; mas a própria dinâmica da Roda de Música, fez com que eu acabasse protagonizando alguns momentos logo nos primeiros dias ao auxiliar os alunos demonstrando os acordes e a batida no violão, de modo geral para o grupo, e também individualmente para as pessoas com mais dificuldades.

Segunda Semana

Continuamos o trabalho com o Trenzinho do Caipira, retomando o arranjo que havíamos definido com o grupo na semana anterior. Aos poucos fomos percebendo, e os próprios alunos também foram verbalizando, o fato de que o trabalho com o arranjo dedilhado da música estava difícil, talvez um pouco acima do nível da grande maioria do grupo. Notei que uns dois ou três estavam conseguindo acompanhar com dificuldades o arranjo dedilhado, e que os demais teriam

ainda muito mais dificuldades. Com isso, o grupo então propôs que passássemos a ensaiar apenas o arranjo com a batida e os acordes. Foi pensado também um arranjo para a percussão na introdução da música, junto ao jogo de vozes masculinas e femininas que dão a noção do apito do trem. Uma das alunas já toca um pouco mais o violão, já entende as cifras, e propõe músicas para o grupo. Propomos então que ela conduzisse a primeira parte de uma das aulas nessa segunda semana, para passar a música nova que ela escolheu para trabalhar com o grupo, a música Não Vá Embora (Marisa Monte). Também com os mesmos acordes do Trenzinho Caipira. Então em um dia dessa semana trabalhamos também um pouco a batida da música Não vá Embora.

Comentando um pouco sobre a dinâmica e os momentos da roda, posso dizer que tradicionalmente começamos com alguma atividade de alongamento/aquecimento e que recorrentemente é feito o chamado Jogo de Siga o Mestre, onde uma pessoa sai da roda e vai para um canto onde não possa ver as outras pessoas. Então o grupo escolhe alguém que irá produzir algum padrão rítmico (palmas, pés, e demais sons corporais), ou mesmo apenas um gesto ou movimento, o qual todo o grupo deve repetir. Então a pessoas que estava no canto vem para a roda e tem que descobrir quem é o Mestre, ou seja, quem é a pessoa que está produzindo os padrões rítmicos ou de movimento. Quando a pessoa descobre, então aquela que era o mestre vai para o canto e terá que ser a pessoa que irá descobrir na próxima rodada da brincadeira. Nesse momento, aproveitamos para inserir células rítmicas comuns a alguns ritmos populares, bem como usar padrões em diferentes compassos, binário, ternário e quaternário. Ao final do jogo externalizamos alguns dos conhecimentos de linguagem musical trabalhados na brincadeira.

Terceira Semana

Com as reflexões que tivemos após as duas primeiras semanas trabalhando com o grupo, notamos que alguns alunos já tinham mais domínio do instrumento que outros. Alguns já conseguiam fazer a batida e trocar os acordes com mais facilidade, enquanto outros ainda não conseguiam montar os acordes, tinham dúvidas sobre digitação e sobre a própria fôrma do acorde, onde iria cada dedo, bem como dificuldades para mudar de um para o outro. Pensamos então que seria importante, por exemplo, juntar aqueles que já estavam com um maior domínio e aqueles com mais dificuldades para que pudéssemos abordar cada um de uma maneira diferente e mais apropriada para auxiliar nas dificuldades. Ao longo da semana, fizemos

também a experiência de pedir que alguns que já tinham pegado a sequência de acordes da música tentassem repassar para os outros que ainda estavam pegando, estimulando a aprendizagem entre pares. Tivemos um excelente retorno. O grupo durante a semana foi se mostrando cada vez mais motivado, inclusive apareceram novos alunos. Nessa segunda semana, também começamos a trabalhar outras músicas, uma das quais o grupo já tinha aprendido nos semestres passados, como Poeira (Ivete Sangalo) e também foi proposto ao grupo trabalhar a música Anunciação (Alceu Valença), por ser uma música conhecida por todos e com os mesmos acordes usados no Trenzinho do Caipira. Foi proposto para o grupo que a música Anunciação fosse tocada no ritmo Ijexá, que seria o desafio para que o grupo pudesse então aumentar também seu repertório de ritmos na mão direita do violão, bem como conhecer um pouco mais sobre um ritmo muito característico da cultura brasileira. Foi também levantada pelo grupo a sugestão de que passássemos a tocar o Trenzinho do Caipira apenas com os acordes e a batida, pois o dedilhado estava difícil para o grupo todo tocar homogeneamente. Ao final da segunda semana já tínhamos então duas músicas com começo meio e fim conforme mostram os vídeos. Sendo ainda necessário terminar os arranjos de cada música com o grupo.

Quarta Semana

Na semana de 15 a 19 de outubro, seguimos o trabalho na roda. O dia 15, dia do professor não teve aula. Portanto, nessa semana não tivemos atividades na aula de artes.

Seguindo os trabalhos na roda, continuamos ensaiando o repertório (Trenzinho do Caipira, Anunciação, Poeira e Nunca Mais). Deixamos uma das aulas para que a aluna X (uma aluna que já toca violão e que propõe músicas para o grupo) conduzisse a passagem das músicas que ela sugeriu (Poeira e Nunca Mais). Durante essa aula fomos auxiliando os alunos individualmente nas suas dificuldades com os acordes no braço do violão. Passamos umas duas vezes cada música com o grupo, e foi muito legal, percebemos que as músicas que a aluna X trouxe mobilizam bastante o grupo, sobretudo a música Poeira.

Durante toda a semana, seguimos a organização do nosso trabalho mantendo o início da roda com as atividades de aquecimento baseadas em pulsação e percussão corporal. Notamos que seria legal trabalhar o canto, e então fiquei responsável por conduzir uma atividade de canto num dos dias dessa semana. Fiz uma atividade baseada no Canto Coletivo Improvisado, e tivemos um bom engajamento e uma boa resposta do grupo. Após a atividade de canto,

realizamos uma breve avaliação junto aos alunos de modo a chamar a atenção deles para os conhecimentos e habilidades mobilizados na atividade, e obtivemos um retorno muito interessante. Uma das alunas comentou que era muito agradável cantar em conjunto com os colegas.

Aproveitamos para dividir o tempo das rodas entre, aquecimento, atendimento, repertório e reflexão. Os tempos de cada momento acabam sendo variáveis de acordo com o engajamento da turma nas atividades. Demos atenção durante a semana há algumas questões técnicas do violão e do canto. O colega Heliano propôs uma segunda voz masculina no refrão de Anunciação. Fizemos umas passagens só do refrão da música sobretudo para fixar a voz dentre os homens do grupo, já que cantariam uma melodia diferente da melodia principal da música. Essa atividade foi muito legal, e prazerosa, despertando os alunos para o interesse em cantar vozes diferentes.

Outro momento importante da roda é o fechamento quando buscamos retomar com os alunos o que foi trabalhado na aula, pedindo que eles mesmos se manifestem sobre o que aprenderam naquele dia. Costumamos fazer algumas perguntas provocadoras, mas às vezes nem é necessário pois eles mesmos já se sentem à vontade de manifestarem.

Quinta Semana

Na semana dos dias 22 a 26 optamos por dar mais atenção a música Anunciação. Fizemos dinâmicas de jogos para fixar as passagens dos acordes na música. Abordamos questões específicas da célula rítmica do Ijexá, chamando a atenção para o fato que os violões entravam no tempo dois do compasso. Treinamos por algum tempo apenas os acordes da estrofe da canção Sol Maior e Lá Menor. O colega Heliano deu explicações mais técnicas sobre a postura ao segurar o instrumento, e dicas sobre maneiras de treinar em casa a troca dos acordes. Mostrou também os caminhos mais curtos de um acorde para o outro, quais dedos não precisavam sair do lugar. Fizemos dinâmicas de passagem dos acordes Lá Menor para Dó Maior, demonstrando que apenas um dedo se locomoveria. Combinamos algumas coisas para o arranjo da música, como a introdução que ficou por conta de um dos alunos que já toca um pouco mais fazer o solinho da música no violão para dar a entrada. Combinamos algumas paradinhas como na parte em que volta do refrão para a segunda estrofe. Combinamos alternância de vozes masculinas e femininas. As mulheres cantando a primeira estrofe, o refrão

cantado por todos sendo que os homens faziam a segunda voz repassada na semana anterior pelo colega Heliano, e a segunda estrofe cantada pelos homens. Nas rodas de aquecimento começamos novamente a introduzir padrões rítmicos ternários em atividades conduzidas pelo colega Ismael. Os alunos começaram a perguntar da música Tocando em Frente, quando iríamos começar a tocá-la. A professora Elena (coordenadora do projeto no CESAS) produziu umas pastinhas com as cifras das músicas do repertório, e também com alguns diagramas de acordes e distribuiu na turma.

APÊNDICE B – Esquema da estrutura pedagógica organizacional dos encontros

Primeiro Momento – Aquecimento

Duração média: de 10 a 15 minutos

Características:

Momento de acolhida, de receber os colegas da Roda, saber como estão, como foi o dia. Simultaneamente são propostos exercícios de alongamento e aquecimento corporal no sentido de despertar corpo e mente para o exercício da concentração durante as atividades musicais propostas nos momentos posteriores. Após os exercícios de alongamento e de dinâmicas com o intuito de exercitar as habilidades de atenção e concentração, eram propostos exercícios de aquecimento musical por meio de atividades de percussão corporal e canto coletivo improvisado, de modo a introduzir conteúdos da linguagem musical a serem trabalhados no aprendizado das músicas do repertório e na construção dos arranjos coletivos para elas.

Segundo Momento - Prática Musical

Duração média: de 30 a 40 minutos

Características:

No segundo momento, o foco era a prática da música do repertório escolhida para ser trabalhada. Passagem de acordes, por meio de exercícios dinâmicos em que parte da turma era convidada a informar quais acordes estavam sendo tocados pela outra parte da turma, e vice versa. Com alguma frequência, é neste momento que se divide o grupo em subgrupos e que os colegas com maior facilidade na execução das músicas são convidados a auxiliar os colegas que apresenta dificuldades. Também, nesse momento, os estagiários se subdividem para atender as demandas de aprendizado de cada subgrupo. Ao final desse momento, que costuma ser a parte do encontro para a qual destinamos a maior parte do tempo, repassamos em Roda a música trabalhada e instigamos os alunos a pensarem sobre as possibilidades de organização dos elementos musicais que temos na construção de um arranjo coletivo para a música.

Terceiro Momento – Reflexão

Duração média: de 10 a 15 minutos

Características:

Por fim, ao final dos encontros é aberto espaço de fala para que os participantes possam se manifestar sobre a dinâmica do encontro, sobre as dificuldades encontradas na execução da música, sobre partes que mais gostaram, sobre conceitos musicais que emergiram durante a prática musical. Nesse momento também surgem expressões relacionadas a vida pessoal dos participantes, a presença da música em seus cotidianos, preferências relacionadas a estilos musicais, indicações de músicas novas para o repertório, e também ideias para a concepção dos arranjos.

APÊNDICE C – Relação das músicas que compõem o repertório da Roda de Musicalidade

1. Poeira (Lourenço) - Versão de referência Ivete Sangalo – Ritmo Pop Rock
2. Cada macaco no seu galho (Riachão) - Versão de referência Riachão - Ritmo Samba de Roda.
3. Anunciação (Alceu Valença) - Versão de referência Alceu Valença - Ritmo Ijexá
4. Trenzinho do Caipira (Villa-Lobos/Ferreira Gullar) - Versão de referência Adriana Calcanhoto – Ritmo levada básica para compasso binário no violão
5. Dona Maria (Lucas Lima / Thiago Aluisio / Thiago Brava) - Versão de referência Thiago Brava - Ritmo Reggae
6. La Bella Luna (Herbert Vianna) - Versão de referência Os Paralamas do Sucesso. Ritmo Pop Rock
7. O sol (Antonio Julio Nastácia) - Versão de referência Jota Quest – Ritmo Pop Rock
8. Tocando em frente (Almir Sater / Renato Teixeira) - Versão de referência Almir Sater – Ritmo Guarânia
9. Ainda ontem chorei de saudade (Moacyr Franco) - Versão de referência João Mineiro e Marciano – Ritmo Guarânia
10. Anjo do Céu (Marcelo / Marrara / Patra / Quim) - Versão de referência Maskavo – Ritmo Reggae

**ANEXO A – FOTOS E VÍDEOS DAS ATIVIDADES E APRESENTAÇÕES
REALIZADAS DURANTE O ESTÁGIO NA RODA DE MUSICALIDADE DO CESAS**

FOTOS

Self do dia 28/05/2019



Self do dia 03/06/2019



Self do dia 05/06/2019



Momento da subdivisão em pequenos grupos (Sala da Educação Física)



1. Apresentação da música Cada Macaco no Seu Galho no CESAS
2. Roda de Musicalidade CESAS - Passagem de princípio de arranjo de Poeira - 20/05/2019
3. Vídeo do ensaio da música Dona Maria, com detalhes do arranjos e solo de Charango
4. Vídeo do trecho inicial da apresentação da Roda de Musicalidade na formatura dos alunos do CESAS em 2018, no teatro da Unip, com a fala inicial da professora Uliana Dias
5. Vídeo da apresentação no encerramento da formatura dos alunos do CESAS em 2018, no Teatro da Unip.
6. Apresentação da Música Ainda ontem chorei de Saudades em evento no CESAS
7. Ensaio de La Bella Luna
8. Vídeo-Self com a música Poeira em 22/05/19