



## **LICENCIATURA EM MÚSICA**

**PRÁTICAS VOCAIS DE CANTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA):  
reflexões entre o currículo formal e o currículo oculto**

**FIAMA DEVITTE CASTILHO**

**Porto Alegre**

**2023**

## CIP - Catalogação na Publicação

Castilho, Fiama Devitte  
PRÁTICAS VOCAIS DE CANTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E  
ADULTOS (EJA): reflexões entre o currículo formal e o  
currículo oculto / Fiama Devitte Castilho. -- 2023/2.  
76 f.  
Orientadora: Luciane da Costa Cuervo.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) --  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto  
de Artes, Licenciatura em Música, Porto Alegre, BR-RS,  
2023/2.

1. EJA. 2. Voz cantada. 3. Técnica vocal. 4.  
Andragogia. 5. PIBID. I. Cuervo, Luciane da Costa,  
orient. II. Título.

FIAMA DEVITTE CASTILHO

**PRÁTICAS VOCAIS DE CANTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA):  
reflexões entre o currículo formal e o currículo oculto**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Música do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Música.

Orientadora: Profª Drª Luciane Cuervo.

**Porto Alegre**

**2023**

## AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, a professora Dr<sup>a</sup> *Luciane Cuervo*, pela sua disponibilidade, paciência e por compartilhar não apenas o seu conhecimento músico-vocal, mas também por me acolher de forma tão significativa ao longo da graduação.

Às professoras que compuseram as bancas deste trabalho, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> *Caroline Abreu*, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> *Jusamara Souza* e Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> *Marília Stein*, por suas valiosas contribuições que muito agregaram ao mesmo.

À minha família, em especial à minha mãe *Neostris Ana Devitte* e à minha vó *Teresinha Fortunata Slayffer* pelo apoio incondicional, reforçando a importância do estudo.

Aos professores *Caroline Ponso*, *Eliana Pires*, *Leandro Rodrigues* e *Saadya Bellini*, e à Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) *Prof. Dinah Néri Pereira* e Colégio de Aplicação UFRGS, EMEF *Vila Monte Cristo* e Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores *Paulo Freire*, que desempenharam um papel fundamental no enriquecimento da minha prática docente.

Aos meus amigos e colegas, pois cada um merecia uma página de agradecimentos, foram meu suporte ao longo dessa trajetória. Compartilhamos de muitos momentos lindos os quais não esquecerei.

Por último, mas não menos importante, agradeço à Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Instituição pública de excelência, que também me proporcionou bolsa de formação docente. O presente trabalho foi realizado com apoio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, promovido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – Brasil.

*“O não ouvir é a tendência a permanecer  
num lugar cômodo e confortável  
daquele que se intitula poder falar sobre os outros,  
enquanto esses outros permanecem silenciados.”*

Djamila Ribeiro, 2017.

## RESUMO

Este Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) visa refletir sobre a prática vocal de canto em uma turma de técnica vocal da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a sua relação com o currículo formal e o currículo oculto. O método escolhido se deu através de revisão bibliográfica sobre os conceitos de voz adulta, currículo e prática vocal, e a experiência de observação participante com este público através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID. Esta investigação procurou responder a questionamentos relacionados às estratégias empregadas na aula de técnica vocal em um grupo da EJA, e discutir mitos e fatos sobre a voz cantada. Dentre os resultados da pesquisa, foi possível compreender alguns modos de aprendizagens e algumas concepções dos participantes do grupo vocal e de seus professores. Também foram delineados conteúdos do currículo oculto naquelas práticas, de modo implícito empregado nas aulas ou revelados por falas de participantes e condutores do trabalho, em comparação com os pressupostos defendidos pela música na EJA em seus currículos formais, com a constatação de incoerências entre os currículos. Foram manifestadas, ainda, a didática de atuação em dupla do PIBID na sala de aula e a relevância de espaços que oportunizem a prática vocal gratuita, democratizando o acesso à linguagem musical.

**Palavras-chave:** EJA. Voz cantada. Técnica vocal. Andragogia. PIBID.

## ABSTRACT

This Course Completion Work (TCC) of the Degree in Music at the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS) aims to reflect on the vocal practice of singing in a vocal technique class of Youth and Adult Education (EJA) and its relationship with the formal curriculum and the hidden curriculum. The method chosen was through a bibliographic review on the concepts of adult voice, curriculum and vocal practice, and the experience of participant observation with this audience through the Institutional Teaching Initiation Scholarship Program - PIBID. This investigation sought to answer questions related to the strategies used in the vocal technique class in an EJA group, and discuss myths and facts about the singing voice. Among the research results, it was possible to understand some ways of learning and some conceptions of the participants of the vocal group and their teachers. Contents of the hidden curriculum in those practices were also outlined, implicitly used in classes or revealed through speeches by participants and work leaders, in comparison with the assumptions defended by music at EJA in its formal curricula, with the finding of inconsistencies between the curricula. PIBID's teaching of duo performance in the classroom and the relevance of spaces that provide free vocal practice, democratizing access to musical language, were also demonstrated.

**Keywords:** EJA. Singing voice. Music. Vocal technique. Andragogy. PIBID.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	08
1.1 Objetivos.....	10
1.2 Justificativa.....	11
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	13
2.1 EJA no Brasil .....	15
2.2. Currículo formal x oculto.....	18
2.3. Música na EJA.....	27
<b>3 METODOLOGIA</b> .....	34
3.1 Perfil da turma.....	35
3.2. Observação participante.....	36
<b>4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS</b> .....	38
4.1. Observação, mapeamento cultural e planos de aula.....	41
4.2. O currículo oculto e categorização dos dados.....	45
4.2.1 ESTIGMAS: “ <i>Não tenho voz</i> ” .....	45
4.2.2 O MEDO DE CANTAR: “ <i>Eu gostaria de parar</i> ” .....	47
4.2.3. ORGANIZAÇÃO DA TURMA E VOCALISE: “ <i>Eu não alcanço</i> ” .....	49
4.2.4 ANALOGIAS PARA ENSINAR TÉCNICA VOCAL: “ <i>Sentir o som saindo pelos olhos</i> ” .....	50
4.2.5. EVASÃO: “ <i>A palavra evasão não dá conta da vida real</i> ” .....	52
4.3. Caminhos e Descobertas.....	52
<b>5. CONCLUSÃO</b> .....	54
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	56
<b>APÊNDICE 1 - Diários de campo</b> .....	61



## 1. INTRODUÇÃO

Este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Licenciatura em Música apresenta como objeto de estudo a prática vocal de canto, sob a perspectiva de uma observação participante em uma turma de técnica vocal da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em Porto Alegre.

Aliando experiências formativas como estudante de canto e estágio da Licenciatura em Música, enquanto bolsista do Programa de Iniciação à Docência (PIBID) na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), procuro me aproximar desta esfera de ensino e público-alvo. A instituição foco do campo de estudos integra a rede municipal gaúcha e acolhe jovens, adultos e idosos no sistema de *Educação ao Longo da Vida*, na modalidade EJA, com professores especializados na área de música e musicoterapia.

A chegada à Instituição foi acolhedora, mesmo em uma turma grande e espaço físico limitado. Optou-se por preservar a identidade da Instituição e das pessoas envolvidas por cuidados éticos da pesquisa realizada. Ao observar este grupo, percebi que, para a maioria dos participantes, era uma prática também de musicalização, na qual parte da turma estava realizando o seu primeiro contato direto com o estudo musical formal. Alguns estudantes manifestaram experiência anterior às aulas de música. Em contrapartida, outros participantes, na condição de aposentados, estavam finalmente realizando o sonho de estudar música.

Sobre o termo musicalização acima referido, Cristal (2018) explica que o conceito não distingue faixa etária, embora seja fortemente atribuída à exposição e ao fazer musical das crianças. Em afinidade, Penna (2015) afirma que:

[...] musicalizar é desenvolver os instrumentos de percepção necessários para que o indivíduo possa ser sensível à música, apreendê-la, recebendo o material sonoro/musical como significativo. Pois nada é significativo no vazio, mas apenas quando relacionado e articulado ao quadro das experiências acumuladas, quando compatível com os esquemas de percepção desenvolvidos (Penna, 2015, p. 33).

A educação musical para adultos torna-se então um momento prazeroso em suas vidas, processo no qual qualquer “pequena vitória” é uma “grande conquista”, pelo sentimento de realização que proporciona. Foi perceptível, através da observação de suas reações, que eles se sentiam capazes e motivados quando conseguiam cantar algo proposto pelos professores. Assim, este trabalho buscou desvendar estratégias, repertórios, abordagens e interações que corroborem ou

questionem essas impressões, em articulação com a literatura acadêmica sobre os temas abordados.

Entre conteúdos verbalizados e registrados em documentos institucionais do currículo, e os conteúdos efetivamente ministrados no cotidiano das aulas, há diferenças e dilemas, simples e complexos. Para contextualizar essa realidade, me dediquei também ao estudo do conceito de currículo oculto, procurando refletir sobre o que percebi nas observações de elementos intrínsecos e implícitos da abordagem. O termo "currículo oculto" se refere aos componentes não explicitamente ensinados ou planejados no currículo formal de uma instituição educacional. Em resumo, o currículo oculto destaca a importância dos aspectos não formais do ambiente educacional na formação dos alunos, como os relacionamentos interpessoais, as crenças dos educadores e a cultura de uma instituição.

A fundamentação teórica será construída a partir da revisão bibliográfica sobre os termos EJA, educação musical para jovens e adultos e técnica vocal, que vão ao encontro do contexto de saberes e práticas demandados no referido grupo musical. Os conceitos de currículo, currículo oculto e currículo formal também compõem a estrutura investigativa.

O termo andragogia se adequa neste trabalho para se referir ao contexto específico do ensino para adultos, ainda que não seja limitado à EJA. Conforme explicam Cuervo e Rigo (2023), a andragogia contempla um ensino em busca da autonomia e do pensamento crítico, que valoriza a bagagem do educando e dialoga com as demandas freireanas de autonomia (Freire, 1996). A andragogia, para as autoras, implica em uma educação que prima pela criticidade e criatividade, numa organização horizontal de respeito aos saberes e práticas idiomáticas para o público adulto (Cuervo e Rigo, 2023).

A partir de diferentes espaços e momentos de interação com o grupo, foi realizada uma observação de campo, mapeamento de gostos e preferências musicais seguido de planejamentos andragógicos e, posteriormente, foi realizada uma implementação exploratória de planos de aula em sequência, em um contexto de observação participante.

O trabalho se caracteriza, portanto, como uma investigação qualitativa no campo da educação musical, cuja metodologia adotada foi a observação participante. O período de contato com a instituição pública municipal observada foi de 7 meses ao longo do ano de 2023. Os recursos utilizados para registros foram o Diário de Campo,

além de coletas de formulários de interações com os participantes sobre o mapeamento cultural da turma, como o seu gênero/estilo musical favorito e registros de imagem e vídeo.

Enquanto futura professora e estudante de canto, avalio que é de extrema necessidade não apenas para este público, mas para todos que iniciam os seus estudos musicais voltados para o campo da voz cantada, a utilização de termos assertivos, com objetivos claros no emprego da técnica vocal em busca da expressividade. Embora seja importante promover uma aula dialógica, acessível e motivadora, o uso destes termos consistentes na condução da prática vocal evita gerar dúvidas sobre a maneira correta de realizar uma atividade como vocalise, por exemplo. Defendo abordagens em que sejam levadas em consideração as percepções e sensações dos alunos, portanto o meu olhar crítico contempla esta visão educativa. Para Santos (2019), o conceito de técnica vocal está relacionado a movimentos mecânicos, à organização de ações e aos procedimentos que resultam no desenvolvimento de habilidades. Ela abrange uma série de elementos, incluindo controle da respiração, projeção da voz, entonação, articulação e ressonância.

Nesta perspectiva, Welch e Preti (2018, p. 210) argumentam que cantores em desenvolvimento que acessam contextos estimulantes, “[...] tendem a aumentar sua gama de comportamentos vocais, a melhorar sua autoimagem e, comumente, a sentir-se melhores”.

Este trabalho entende a técnica vocal como recurso de qualificação da expressividade, numa compreensão de que todos podem cantar, considerada então uma capacidade de musicalidade natural ao ser humano, como defendem Welch (2003), Cross (2012) e Cuervo e Maffioletti (2016). O acesso à técnica vocal é visto como um recurso de qualificação das práticas vocais, mas não como fim da aula de música.

### **1.1. Objetivos**

Objetivo geral: refletir sobre a prática vocal de canto em uma turma de técnica vocal da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a sua relação com o currículo formal e o currículo oculto.

Objetivos específicos:

- a) Delinear caminhos para o entendimento de uma técnica vocal integradora na EJA.

- b) Desmistificar termos relacionados ao campo da técnica vocal e canto;
- c) Compreender de que modo acontece a aprendizagem desses participantes, mapeando estratégias de técnica vocal para adultos iniciantes;
- d) Analisar quais as relações do currículo oculto, implícito, com os pressupostos defendidos pela música na EJA em seus currículos formais.

## 1.2. Justificativa

A escolha deste tema foi suscitada no diálogo entre a disciplina de estágio obrigatório, o PIBID e a etapa final do curso, o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), assim como a necessidade de trazer à tona assuntos como a andragogia aplicados ao campo da educação musical, tendo em vista a falta de acesso e políticas públicas à educação musical desde a formação escolar e a lacuna de espaços gratuitos de prática vocal em geral. Faz-se pertinente estudar, mapear e compreender estratégias do ensino de música e da técnica vocal para adultos iniciantes.

Considerando que o público-alvo deste TCC é composto de adultos e idosos, e boa parte envolvido com a EJA, cabe reiterar a importância do acesso à cultura, educação e lazer a partir de orientações legais no país.

A *Lei nº 10.741* (Brasil, 2003), conhecida como *Estatuto da Pessoa Idosa*, estabelece:

Art. 3º É obrigação da família, da comunidade, da sociedade e do poder público assegurar à pessoa idosa, com absoluta prioridade, a efetivação do direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, à cultura, ao esporte, ao lazer, ao trabalho, à cidadania, à liberdade, à dignidade, ao respeito e à convivência familiar e comunitária (Brasil, 2003, Capítulo I, art. 3º).

Sobre o Capítulo V: Da Educação, Cultura, Esporte e Lazer, a Lei dispõe que:

Art. 20. A pessoa idosa tem direito à educação, cultura, esporte, lazer, diversões, espetáculos, produtos e serviços que respeitem sua peculiar condição de idade.

Art. 21. O poder público criará oportunidades de acesso da pessoa idosa à educação, adequando currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais a ela destinados.

Art. 22. Nos currículos mínimos dos diversos níveis de ensino formal serão inseridos conteúdos voltados ao processo de envelhecimento, ao respeito e à valorização da pessoa idosa, de forma a eliminar o preconceito e a produzir conhecimentos sobre a matéria.

Estes dispositivos demonstram que o acesso à cultura, educação e lazer é um direito reconhecido, contexto o qual este trabalho enfatiza e discute. Além disso, há

um consenso na educação musical sobre a importância da voz na formação integral, pois trata-se do instrumento musical primordial do ser humano.

Segundo Welch (2003), a voz é um componente fundamental da auto-identidade e da comunicação, e existem poucos estudos sobre o desenvolvimento da voz em qualquer faixa etária, sobretudo no que ele refere como “adulto sênior”.

Conforme Welch e Preti (2018), existem diferentes definições sobre o que é o canto, visto que o reconhecimento da nossa voz como sendo musical ou "da fala" é produto das várias camadas que compõem a cultura e a nossa interpretação sobre tal, bem como as nossas narrativas são socialmente construídas. Os autores ainda transcorrem sobre o uso terapêutico do canto, em especial para a população idosa, e abordam que entre os benefícios da música e da produção vocal podemos citar uma melhora na qualidade de vida, que ocorre através da interação social e de encontrar um ambiente solidário e amigável; aumento da estimulação cognitiva, já que cantar envolve uma coordenação física que se assemelha à fala, mas não é igual; e também impacta positivamente na saúde mental do indivíduo, causando redução nas taxas de ansiedade e depressão (Welch e Preti; 2018).

Desse modo, a justificativa deste trabalho se respalda no panorama argumentativo apresentado, acreditando que pode contribuir no campo da Educação Musical.

As seções seguintes tratam de conceitos-chave do trabalho na fundamentação, sobre canto, EJA no Brasil e currículo formal e oculto, encerrando pela discussão das diretrizes sobre a Música na EJA. As reflexões que articulam o escopo teórico aos achados de pesquisa culminam com a apresentação e análise dos dados coletados, considerando o contexto do grupo observado, com intuito de valorizar a presença da música e do canto na EJA.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Há diversas linhas de estudos científicos que defendem que somos seres musicais, e que o cantar é uma das práticas mais remotas de manifestação da musicalidade.

Conforme Welch e Preti (2018, p. 216): “Cantar é um comportamento variado que abrange a comunicação humana que é multifacetada e concomitante, com diferentes mensagens sendo produzidas e percebidas ao mesmo tempo, dentro e fora da percepção do estado consciente.”

A voz é um fenômeno acústico complexo e, de certa forma, “invisível” em sua produção, o que traz desafios nos processos de ensino, aprendizagem e autoaprendizagem do canto. Isso se deve ao engajamento respiratório necessário o qual não necessariamente é visualizado pelo cantor, pelo professor de canto ou público (a não ser, talvez, em relação a alguns eventuais movimentos corporais ou respiratórios realizados), bem como a vibração das pregas vocais serem processos internos do corpo. Assim, a realização de técnica vocal e produção vocal de repertórios formalmente orientados por profissionais da música demandariam uma articulação interdisciplinar de conhecimentos relativos às Ciências da Voz, como o emprego dos aparelhos respiratórios e digestórios, órgãos da face, aspectos da linguagem que normalmente são tratados no campo da Fonoaudiologia, fundamentos biológicos da produção vocal, emoções, entre outros. Para Welch (2003, p. 6), é preciso considerar que a linguagem, o canto e a emoção se articulam na prática vocal, e ao menos duas grandes interfaces do desenvolvimento da voz e o canto ao longo da vida: a) anatomia e fisiologia do aparelho fonador; b) de que forma a experiência modela tanto a estrutura quanto a função.

Em afinidade com estas afirmações, Behlau e Pontes (2001) explicam que a voz precisa ser entendida com um tripé de sustentação, entre as dimensões biológica, do histórico físico básico, psicológica, ligada a comportamentos, emoções e personalidades, bem como a dimensão socioeducacional, que demanda conhecimentos e estudos prévios de possíveis orientadores da prática vocal bem conduzida.

No que diz respeito ao canto, também é relevante mencionar que a voz nasce com o ser humano e se transforma ao longo de toda a vida, manifestando experiências sociais, estados emocionais e histórias de vida. Conforme históricos de

desenvolvimento da infância, processos socioculturais da adolescência, hábitos familiares, contato ou não com a linguagem musical e com a prática vocal em ambientes sociais como a escola ou a igreja, conhecimentos sobre a educação vocal e o autocuidado, por exemplo, são apontadas diferentes demandas da voz ao longo da vida.

A técnica vocal precisa estar alinhada com o gênero musical predominante que se pretenda cantar, contemplando elementos idiomáticos de cada linha estética, bem como o perfil e trajetória do cantor/educando (Cuervo e Maffioletti, 2016; Pires, 2019). Processos como a classificação vocal, a atribuição de repertórios musicais em tonalidades e arranjos, letras e idiomas, extensão das canções entre outros são elementos os quais precisam ser levados em conta na construção da produção vocal individual e coletiva e são fenômenos dinâmicos, abertos às transformações diversas que cada sujeito carrega consigo:

Partindo desse pressuposto, aconselha-se que a metodologia dos preparadores vocais não deva ser resumida a vocábulos entoados com notas musicais, sem um objetivo expressivo e comprometido com o aluno. Crê-se que a preparação vocal também é uma forma de expressão e criatividade musical (Pires, 2019, p. 21).

Embora no ensino de canto seja muito comum o uso de metáforas e analogias das mais variadas e, muitas vezes, inconsistentes pela falta de explicações concisas, a prática de cantar tem em si aspectos objetivos das habilidades e competências envolvidas no corpo humano. Sob a perspectiva fisiológica, Cuervo e Maffioletti (2016) explicam que:

[...] a voz humana é produzida por um conjunto de órgãos, músculos, ligamentos, cartilagens e ossos, articulada pelo sistema nervoso, respiratório e digestivo. Sua representação máxima está focada nas pregas vocais (ou cordas vocais), localizadas na laringe. [...] As pregas vocais (ou cordas vocais) possuem papel fundamental na fonação e são constituídas por duas pregas ou músculos, formando o esfíncter glótico. Seu comprimento e espessura são fatores determinantes na frequência e, portanto, no timbre vocal (Cuervo; Maffioletti, 2016, p. 30).

Azevedo (2019) transcorre sobre o uso de analogias no discurso verbal dos docentes de canto em Portugal, onde reitera que as analogias, assim como as metáforas são frequentemente empregadas como instrumentos didáticos na linguagem empírica, e que estas possibilitam a assimilação, compreensão e construção de "[...] um domínio desconhecido a partir de um domínio familiar" (Azevedo, 2019, p. 2). O autor também explica que o uso de forma desatenta nos

contextos de ensino pode dificultar esse processo de entendimento, resultando, igualmente, em um mau desempenho do aparelho fonador, por falta de uma explicação e entendimento sobre o funcionamento fisiológico.

Este trabalho volta a atenção para a voz adulta, considerando o contexto de observação, portanto os trabalhos que selecionados para este estudo abordam especificidades de desenvolvimento e manifestações da voz, em sujeitos de 18<sup>1</sup> a 80 anos. Neste cenário, é relevante registrar que os processos de muda vocal ligados à puberdade já terão sido concluídos, mas as transformações pelas quais a voz passa ao longo da vida seguirão seu curso, incluindo a presbifonia, processo de envelhecimento da voz. Os maus hábitos como consumo de tabaco e abuso vocal influenciam fortemente a produção da voz no canto.

A andragogia de práticas vocais com o público adulto, portanto, precisa considerar estes e outros tantos elementos inerentes dessa faixa etária e do perfil biopsicossocial do estudante da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Partindo, portanto, da EJA, contexto que caracteriza o espaço de interação desta investigação, cabe descrever informações sobre esta esfera de ensino e suas diretrizes curriculares.

## **2.1. EJA no Brasil**

O campo da observação participante é marcadamente formado por pessoas adultas de um grupo de música de escola pública que oferta a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Dentro deste local, é prevista a *Educação ao Longo da Vida*, e a música entra como linguagem artística presente em todas as etapas de ensino da Instituição.

A *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* nº 9.394/96 define que: “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, LDB 9.394/96, art. 37, 2017). Em seus incisos, prediz que deve ser consideradas as condições de vida e bagagem sociocultural de cada participante, oferecendo oportunidades de aprendizagem de diferentes tipos, conforme destaque: “§ 1º A Educação ao Longo da Vida em todos os segmentos no contexto da EJA implica em oportunizar acesso a aprendizagens não formais e informais, além das formais”.

---

<sup>1</sup> Embora a EJA no Brasil seja direcionada a indivíduos a partir de 15 anos (respaldada pelo parecer CNE/CBE nº 11/2000), este trabalho contempla a faixa etária de 30 a +80, em função da idade dos participantes do grupo observado.



Percebe-se, por estas determinações, que a EJA pode ser pensada de forma mais integrada aos saberes dos educandos, da valorização de suas histórias de vida, com destaque para “novas e diferentes formas de certificação”, ou seja, caminhos educativos alternativos às formações tradicionalmente oferecidas a crianças e jovens no ambiente escolar, conforme a Lei (BRASIL, LDB 9.394/96, art. 37, 2017) expõe a seguir:

§ 2º Permite o estudo de novas e diferentes formas de certificação que levem em consideração o conjunto das competências adquiridas ao longo da vida.

§ 3º O Projeto de Vida do estudante determinará os percursos e itinerários formativos adequados às condições de aprendizagem, às competências básicas já adquiridas, às possibilidades de integração com proposta profissional e às condições estruturais de vida, locomoção, materiais e acesso ao currículo.

Abordando quem é o sujeito da EJA, Gois e Vasconcelos (2012, *apud* Gomes 2007, p. 02) descrevem que:

(...) um sujeito que está iniciando ou retomando a sua vida escolar, que tem a marca de exclusão social e cultural, causada pelo não acesso à escola ou não possibilidade de continuidade dos estudos, que busca uma primeira ou nova oportunidade de inclusão.

Existe um certo estigma em relação ao estudante da EJA, porque é uma modalidade de educação que alcança pessoas que ficaram à margem da sociedade, muitas vezes em situação laboral pesada, vítimas de explorações diversas do sistema. Como explica Giovanetti (2011):

Os alunos da EJA ao vivenciarem, pelo viés da exclusão social, o agravamento das formas de segregação - cultural, espacial, étnica, bem como das desigualdades econômicas -, experimentam a cada dia, o abalo de seu sentimento, de pertencimento social, o bloqueio de perspectivas de futuro social (Giovanetti, 2011, p. 245).

Diante destas exclusões que possam ter sido vivenciadas por estes sujeitos ao longo da vida, a EJA se configura como uma oportunidade de resgate social, acesso democrático à educação em variadas estratégias de ensino e aprendizagem. Do processo de alfabetização à tomada de consciência social e sentido (ainda que tardio) de pertencimento, a EJA pode ser o início de um caminho de reintegração social de sujeitos participantes.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) define para a EJA três funções que defendem a equidade social, que são, grifos nossos: **reparadora, equalizadora e qualificadora** (Parecer do CNE 11/2000). Em busca de justiça social através da EJA,

o documento alerta que a importância do acesso à linguagem escrita na nossa sociedade é evidente, e disso decorre que:

[...] o não estar em pé de igualdade no interior de uma sociedade predominantemente grafocêntrica, onde o código escrito ocupa posição privilegiada revela-se como problemática a ser enfrentada. Sendo leitura e escrita bens relevantes, de valor prático e simbólico, o não acesso a graus elevados de letramento é particularmente danoso para a conquista de uma cidadania plena. (CNE 11/2000, p. 6).

A EJA parte da alfabetização, correspondente aos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas não se limita a ela, embora seja altamente relevante o investimento de políticas públicas que visem sanar essas lacunas no acesso à Educação Básica. De acordo com as informações fornecidas pelo movimento *Todos Pela Educação*<sup>2</sup>, no *Anuário Brasileiro da Educação Básica* atualizado no ano de 2021, 1/4 da população<sup>3</sup>, equivalente a 52,1 milhões de brasileiros, não concluíram o Ensino Fundamental e outros 19,2 milhões possuem o Ensino Médio incompleto. Diante disso, torna-se imperativo ampliar a disponibilidade de programas da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Em 2020, as regiões do Nordeste e do Sudeste obtiveram os maiores índices de matrículas nessa modalidade de ensino, sendo 1,2 milhão e 938,9 mil, respectivamente. Ao todo, nesse ano, havia 3 milhões de matrículas para a EJA no Brasil. A coleta de dados sobre a oferta da EJA integrada à Educação Profissional, contudo, não foi meta alcançada, como consta no Programa Nacional de Educação (PNE), em vigência até 2024. No que tange à Educação de Jovens e Adultos, o PNE constitui-se com três metas relacionadas a esse público. São elas:

Meta 09: Alfabetização e alfabetismo funcional de jovens e adultos - Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência do PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional.

Meta 10: EJA integrada à Educação Profissional - Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.

Meta 11: Educação Profissional - Triplicar as matrículas da Educação Profissional Técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% da expansão no segmento público.

---

<sup>2</sup>*Todos Pela Educação* (TPE): Organização não governamental, sem fins lucrativos, criada com a participação de diversos setores da sociedade brasileira com o objetivo de assegurar o direito à educação básica de qualidade para todos os cidadãos.

<sup>3</sup> O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) divulgou os resultados do Censo Demográfico de 2022, cujo número de habitantes se encontra em 203.080.756 pessoas.

Com resultados abaixo do esperado para o cumprimento das metas, o país reforça as diversas desigualdades sociais que permeiam os marcadores de exclusão, como a classe social e localidade. Prestes (2018), mulher parda e residente da periferia, como refere a si mesma em seu artigo, denomina alguns estigmas excludentes, incluindo a violência policial:

[...] Sem falar nos marcadores cruéis, racistas, misóginos, as facções criminosas e a drogadição nas vilas aqui de Porto Alegre. O abuso policial também é um agravante, pois já presenciei várias situações em que os próprios PMs reforçam o fracasso nos adolescentes e jovens da vila. Podemos estar na mesma realidade, mas com contextos e estruturas completamente diferentes, traçando caminhos contrários. (Prestes, 2018, p. 64).

Estes dados demonstram a complexidade do cenário de observação deste trabalho, a diversidade e heterogeneidade sociocultural e a falta de acesso à educação em seus tempos escolares da formação tradicional na infância e adolescência. Embora nem todos os participantes do grupo observado fossem vinculados à EJA, e mesmo aqueles vinculados não necessariamente atendessem a perfis como os delineados anteriormente, é importante considerar que o ambiente no qual este trabalho se desenvolve contempla ampla gama de fatores.

As possíveis fragilidades do público da EJA não podem ser generalizadas, e não representam, de modo intrínseco, limitações das capacidades de aprendizado. Como explica Freire (1996), ao aprender o educando ensina, ao ensinar o educador aprende, e a EJA parece ser um contexto altamente favorável para estas partilhas, envolvendo em geral adultos com larga experiência de vida.

Nesse sentido, é relevante pensar sobre os conhecimentos da vida e da escola, implícitos e explícitos dos currículos formais e ocultos, conceitos sobre os quais o texto segue refletindo.

## **2.2. Currículo formal x currículo oculto**

Não é possível ser gente senão por meio de práticas educativas. Esse processo de formação perdura ao longo da vida toda, o homem não para de educar-se, sua formação é permanente e se funda na dialética entre teoria e prática." (Freire, 2000, p. 40).

A palavra currículo, derivada do substantivo *curriculum* e verbo latim *currere*, significa "correr", traz o significado de caminho, percurso. De acordo com Moreira e Candau (2007), as concepções de currículo variam, e dependem da maneira como a

educação é concebida historicamente. Para compreender o conceito de currículo, os autores descrevem:

- (a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos;
- (b) as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos;
- (c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais;
- (d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino;
- (e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização.

Dessa forma, Moreira e Candau (2007) refletem sobre não haver uma dicotomia entre certo e errado quanto à definição do que é o currículo, mas sim que esta se modifica de acordo com o seu posicionamento político e pontos de vista teóricos. Para tal, avaliam que a grade curricular é composta, em sua maioria, por conteúdos relacionados às áreas de conhecimento, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017): Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Esta divisão segue a premissa que o aluno desenvolverá habilidades e competências necessárias para a sua formação.

Procurando resumir os aspectos acima mencionados, estamos entendendo currículo como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas. (Moreira e Candau, 2007, p. 1)

Este tipo de currículo também pode ser entendido como o que Paulo Freire (1996; 2004) chama por "educação bancária", na qual o aluno é uma espécie de folha em branco esperando passivamente para receber o conhecimento. Para Bastos (2013), professor universitário e doutor em educação com ênfase no currículo:

É de autoria de Paulo Freire o termo "educação bancária", para se referir à educação que acontece em regime vertical, de cima para baixo, de alguém que sabe para alguém que não sabe, de alguém superior que ensina para alguém inferior, transferência passiva de conhecimentos, numa espécie de depósito de informações e de uma consciência ingênua. Para Freire, essa prática não é educar e sim alienar. (Bastos, 2013, p. 13)

Cerqueira *et al.* (2020) alertam que, embora a BNCC seja um documento norteador para aquilo que o estudante da Educação Básica deva saber, a menção à

EJA é extremamente superficial, restringindo-se praticamente à seção de apresentação. Também ressaltam que o componente arte recebe carga horária menor que outras áreas do conhecimento, tendo ainda que contemplar as diferentes linguagens artísticas (artes visuais, dança, música e teatro).

Em concordância à Resolução nº 01/2021, que "[...] institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância" (MEC, 2021), cujo Projeto Político-Pedagógico (PPP) aborda a *Educação ao Longo da Vida*, Educação Continuada ou ainda, seu termo em inglês *Lifelong Learning* cita que, em linhas gerais, os estudos devem ser permanentes, e não apenas no âmbito escolar, ou entre escola-graduação. No ano de 1996, Jacques Delors, economista francês que foi presidente da Comissão Europeia entre 1985 e 1995, organizou o relatório para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) da Comissão Internacional sobre Educação para o Século 21, cujo título é: Educação, Um Tesouro a Descobrir, que discute os Quatro Pilares da Educação. São eles:

- Aprender a Conhecer;
- Aprender a Fazer;
- Aprender a Conviver e
- Aprender a Ser.

Esses pilares, pautados no Ensino Básico, visam o acesso à informação e comunicação contextualizado à sociedade, promovendo o desenvolvimento humano, e se relacionam com os fenômenos da globalização e discursos da pós-modernidade, bem como orientam a prática pedagógica. O pilar Aprenda a Conhecer (*learning to know*) tem relação com a cultura, e tem como objetivo o estudo e aprofundamento de uma quantidade menor de assuntos. Em outras palavras, pode ser explicado por "aprender a aprender", e tomar benefício das possibilidades que são proporcionadas pela educação continuada. Já em Aprender a Fazer (*learning to do*), o foco é que o indivíduo adquira competências não apenas para o mercado de trabalho, como uma qualificação profissional, mas oportunizar o desenvolvimento de habilidades, como o trabalho em equipe e inteligência emocional, para prepará-lo às mais diversas situações que poderá enfrentar. Este pilar trata de experiências formais e informais, as experiências formativas do indivíduo. Aprender a Conviver (*learning to live together*,

*and with others*) traz o conceito da convivência com o outro, consciência, o entendimento das interdependências e a participação de projetos em comum (Pessoa; Macedo, 2018), assim como gerenciar conflitos - no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz (UNESCO, 1996/2010). E por último, o pilar Aprender a Ser (*learning to be*) visa o pleno desenvolvimento do indivíduo: corpo, mente e espírito. As contribuições da educação para fomentar as potencialidades de cada um: Memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se, além da autonomia e responsabilidades pessoais (UNESCO, 1996/2010). Ainda que nem todas as pessoas tenham condições financeiras de iniciar ou sustentar um estudo, quem consegue se dedicar à abordagem educação ao longo da vida é possível alcançar diversos benefícios, tais como: desenvolvimento e aprimoramento de habilidades (às vezes, que já existem no sujeito e ele pode lapidá-las), estimular a aprendizagem e criatividade, e acompanhamento dos movimentos do mercado de trabalho e acesso a ele.

A premissa de "ser alguém na vida"<sup>4</sup>, que muitas vezes é validada a partir de um diploma de graduação, ainda existe, mas esse cenário vem mudando com o acesso do público adulto ao estudo e, também, novas perspectivas de vida. O papel da formação técnica é altamente relevante, do mesmo modo que as atualizações e especializações. Assim, para que consigamos suprir as demandas do mercado de trabalho, que está em evolução de maneira recorrente, é necessário se colocar em constante aprendizagem.

Sob essa nova perspectiva, a educação permanente é concebida como algo que vai muito mais além do que já se pratica, especialmente nos países desenvolvidos, a saber: as iniciativas de atualização, reciclagem e conversão, além da promoção profissional, dos adultos. Ela deve abrir as possibilidades da educação a todos, com vários objetivos: oferecer uma segunda ou terceira oportunidade; dar resposta à sede de conhecimento, de beleza ou de superação de si mesmo; ou, ainda, aprimorar e ampliar as formações estritamente associadas às exigências da vida profissional, incluindo as formações práticas. Em suma, a educação ao longo da vida, deve tirar proveito de todas as oportunidades oferecidas pela sociedade (UNESCO, 2010, p. 32).

De acordo com Gomes (2007), o currículo carece ainda de abordar a diversidade, começando pela diversidade presente na escola, cuja estrutura atual pressupõe um modelo de "aluno padrão". A busca por cidadãos críticos atuantes na

---

<sup>4</sup> "Ser alguém na vida" é uma crença popular subjetiva expressada para descrever a busca, o êxito e o reconhecimento social em diferentes áreas da vida. As interpretações podem depender do contexto cultural, social ou individual, variando de conquistas materiais a aspectos emocionais.

sociedade só ocorrerá quando a escola for este espaço de inclusão às diversas realidades dos sujeitos que ali frequentam, com suas experiências culturais, personalidades e formas de perceber o mundo (Gomes, 2007, p. 19). Nesse contexto, é crucial que os professores estejam familiarizados com as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que integram à grade curricular a História e a Cultura Afro-brasileira, Africana e dos Povos Indígenas. A saber:

A Lei nº 10.639/2003 é considerada um marco na educação brasileira, na qual, além de tornar obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, instaura o *Dia da Consciência Negra*, idealizado pelo poeta negro Oliveira Silveira<sup>5</sup> e proposto em 1970 pelo *Grupo Palmares*, como data prevista no calendário escolar. "A lei, que completa 20 anos em 2023, representa a culminância dos esforços do Movimento Negro na efetivação de uma política educacional que considerasse a participação dos povos negros na formação histórica e cultural de nosso país" (MEC, 2023, *on-line*). O MEC expõe sobre diferentes ações e frentes de fortalecimento dessas premissas, e destaca a relevância de professora pesquisadora atuante também nesta Universidade (UFRGS):

O Ministério da Educação, as universidades e outras entidades parceiras firmaram um compromisso com a adequação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para incorporar a história e cultura africana e afrobrasileira. Tais ações envolveram a publicação de livros didáticos cujo negro aparecesse como protagonista; a publicação de obras literárias para todos os níveis de ensino que apresentassem as pessoas negras, suas histórias e culturas em uma perspectiva positiva; a formação de professores e profissionais da educação para atuar numa perspectiva de ensino da história e cultura africana e afro-brasileira; a promoção de programas que valorizassem a produção e o conhecimento acadêmico dos estudantes negros; a publicação de diretrizes educacionais para orientar as escolas. Muitas foram as ações desenvolvidas ao longo dos últimos anos, mas muitos ainda são os desafios para que seja possível alcançar uma sociedade equânime. Para a Profa. Dra. Gladis Kaercher, professora titular da UFRGS, ainda são fundamentais essas políticas que propiciaram qualificação na formação continuada de professores no país inteiro. "Eu pude fazer parte dessa qualificação, coordenando o UNIAFRO<sup>6</sup>, no qual fazia parte de políticas de promoção de igualdade racial nas escolas aqui na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Nesse projeto, criamos o primeiro material didático gráfico plástico para as educações étnico-raciais, o giz de cera cores de pele" (MEC, 2023, *on-line*).

---

<sup>5</sup> Oliveira Silveira foi um poeta negro, graduado em Letras - Português/Francês pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Sua vida e obra se encontra disponível em: <https://www.ufrgs.br/oliveirasilveira/>

<sup>6</sup> UNIAFRO é um curso de aperfeiçoamento, ofertado pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), para professores da Educação Básica, que aborda questões raciais, especialmente o negro e o racismo, na escola. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/uniafro/index>

A Lei nº 11.645/2008 "[...] altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639/2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena (BRASIL, 2008, *online*). Conforme disposto no artigo 26 da Lei nº 11.645/2008: “Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.” Em seus incisos 1 e 2, detalham-se alguns elementos programáticos para viabilizar a implementação da Lei:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (NR)

É relevante mencionar, ainda, que os níveis da Educação Básica e Superior precisam dialogar e se refletir na formação de professores, que possam ser devidamente capacitados para atuar nessas linhas de frente. Disso decorre, portanto, a necessidade de atualização permanente, a curiosidade investigativa apregoada por Freire (1996) em busca de estudos teóricos e ações práticas que contemplem estes conteúdos em seus currículos.

Em função da escola campo de observação deste trabalho não possuir (ou, ao menos, não disponibilizar) um documento curricular formal e específico para a música na sua proposta de ensino EJA, foi realizada uma ampla investigação por parâmetros curriculares municipais e estaduais do ensino de música na EJA, ações também sem êxito. Na internet, encontram-se inúmeros documentos em publicações parciais, algumas descontextualizadas e avulsas, propostas antigas sem um delineamento claro sobre encaminhamentos que delas foram realizados, e não foi encontrado um documento oficialmente publicado nas esferas municipal ou estadual. Este processo parece denotar descontinuidades de políticas e gestões públicas na macroestrutura, bem como nas próprias realidades regionais das instituições educativas, que fogem da capacidade e foco deste trabalho em conhecer e analisar.



Partimos para a pesquisa sobre documentos orientadores de currículos na EJA, em especial sobre artes – e música, mas também encontramos dificuldades para delinear as datas e dados formais das publicações, considerando que somente havia disponibilizado integralmente o volume 1 de Propostas, primeiro e segundo segmento. Somente após a consulta em fontes secundárias do município mineiro que tivemos acesso ao documento integral sobre o ensino de artes na EJA no Brasil. Disso é possível perceber que a discussão sobre o currículo formal da música na EJA é algo complexo e cuja trajetória é inconstante, com consultas a grupos de especialistas em datas diversas e publicações difusas e difíceis de acessar formalmente até mesmo no site do Ministério da Educação (MEC).

Resumidamente, é possível depreender de todos estes documentos estudados, que os saberes e práticas ligados à EJA precisam contemplar a diversidade cultural, com destaque para a cultura regional; a tomada de consciência social, econômica e política da história do Brasil, com máxima valorização da história africana, afro-brasileira e indígena; diferentes modalidades de certificação e estratégias do processo de ensino e aprendizagem. Estes elementos norteadores deveriam já se manifestar nos currículos escolares, nos projetos políticos pedagógicos, nas esferas teóricas e práticas das comunidades escolares e acadêmicas na formação de professores, devidamente amparadas por leis. Contudo, sabe-se dos imensos desafios de implementar essas diretrizes em um país de proporções continentais como o Brasil, cujos processos implementados por políticas públicas inclusive sofreram interrupções e desgastes marcantes entre 2015 e 2021 como reflexo dos valores diversos defendidos pelos governos federais da época. Da macro estrutura federal, à micro estrutura institucional de cada centro educacional e seus documentos específicos, há um percurso muitas vezes não traçado de encaminhamentos pedagógicos, andragógicos e administrativos que prejudicam a implementação destes conteúdos e valores de mundo e sociedade.

Dadas as definições de currículo e leis que deveriam regê-lo, é impossível considerá-lo em sua totalidade sem trazer o conceito de currículo oculto. De modo geral, o currículo oculto aborda os acontecimentos que envolvem a sala de aula que não constam no plano de aula, ou ementas das disciplinas. O não-intencional, ou, ainda, aquilo que não enxergamos. O termo foi cunhado pela primeira vez em 1968, pelo sociólogo norte-americano Philip Wesley Jackson em seu livro, intitulado "*Life In Classrooms*" (*Vida nas Salas de Aula*, em tradução livre).

Em conformidade com Moreira e Candau (2007), o currículo oculto trata além do conteúdo programático, envolvendo valores, atitudes - as dimensões emocional, social, ética e física transmitidas de forma implícita. Dessa forma, os autores trazem questionamentos se o currículo atual não apenas deixa de lidar com essas esferas, como pode também oprimir os estudantes, com base na sua classe social, cultura, religião, identidade de gênero, sexualidade e/ou raça? Ainda, segundo Bastos (2013), é imperativo aos professores que se perguntem para quem é esse currículo, a quem interessa, e quais objetivos ele carrega. É crucial que o currículo reflita também nas constantes transformações, sobretudo no contexto educacional e independente de qual área de estudo, uma concepção mais política e humanizada. Moreira e Candau (2007) reafirmam esse posicionamento quando escrevem que o currículo tem relevância pois é uma potência capaz de fazer com que as pessoas sejam protagonistas das mudanças em suas vidas, que com as aprendizagens adquiridas durante o transcorrer da vida podem se entender como sujeitos críticos que compreendem como está organizada a sociedade hoje, o que aconteceu para estarmos neste lugar e como ser um agente de transformação desse lugar. Os autores descrevem, ainda, que os conhecimentos devem ser relevantes e significativos, ou seja, precisam dialogar entre os conteúdos programáticos de uma disciplina com os "saberes socialmente produzidos" (Moreira e Candau, 2007, p. 3) e que esses conhecimentos impostos pela sociedade são produzidos pelo que eles nomeiam como os "[...] âmbitos de referência dos currículos", que são: a) instituições produtoras do conhecimento científico (universidades e centros de pesquisa); b) mundo do trabalho; c) desenvolvimentos tecnológicos; d) atividades desportivas e corporais; e) produção artística; f) campo da saúde; g) formas diversas de exercício da cidadania; e h) movimentos sociais (Moreira e Candau, 2007, p. 3 *apud* Terigi, 1999). Estes conhecimentos são adaptados para o meio escolar, sofrem a descontextualização e recontextualização, e afetam pedagogicamente a maneira de trabalhar. Isso porque cada área possui seu espaço próprio de atividade, e a escola simula esses locais - a exemplo dos autores a atividade desportiva, com infraestrutura adequada para receber os atletas, experiência distinta do que vai ocorrer numa aula de educação física dentro da escola. Essa fala, a outros exemplos que possam surgir, nos proporcionam reconhecer o que se entende por esses conhecimentos (sejam escolares ou não), a seleção dos mesmos e a organização. Esse conhecimento afeta diretamente a elaboração do projeto político pedagógico (PPP) da escola, tal qual os

livros didáticos, pois apresentam saberes entendidos pelos estudantes como "prontos", mas não consideram que, por trás de cada fato histórico, houve lutas, discussões, discordâncias, etapas de revisão, questionamentos que caracterizam esses processos em diversos contextos. Nesse processo, quantos indivíduos ou grupos sociais foram silenciados, quantas culturas são negadas em detrimento de saberes tidos como mais "importantes"? Quanto conhecimento é considerado indigno, que nem sequer é falado em sala de aula?

Os currículos também nos mostram o quanto as relações de poder impactam na sua construção, uma vez que existem essas hierarquias para nos dizer o que é relevante para ser ensinado, ou, ainda, que o nosso quociente de inteligência (QI) é medido apenas pela matemática e raciocínio lógico, assim, ignorando os diversos tipos de inteligência.

Como propõe Moreira e Candau (2007), o currículo é, então, este espaço no qual as relações de significação são construídas, modificadas, rejeitadas, disputadas e compartilhadas.

No campo da música, é reconhecido que os saberes e práticas advêm de muitas experiências diversas, dentro e fora da escola. Souza (2004, p. 9) entende que o currículo precisa contemplar outras dimensões do fazer musical, respeitando as bagagens culturais dos alunos, em saberes e práticas formais e não formais, conteúdos que circulam dentro e fora da sala de aula:

Dessa forma, conhecer o aluno como ser sociocultural, mapear os cenários exteriores da música com os quais os alunos vivenciam seu tempo, seu espaço e seu "mundo", pensar sobre seus olhares em relação à música no espaço escolar, são proposições para se pensar essa disciplina e ampliar as reflexões sobre as dimensões do currículo, conteúdo-forma e o ensino-aprendizagem oferecidos aos alunos (Souza, 2004, p. 9).

Uma das estratégias que assume a importância da assunção da identidade cultural dos educandos (Freire, 1996) é o levantamento de gostos de participantes da EJA. A pesquisa de Henderson *et al.* (2016) investigou as preferências musicais de estudantes da EJA e encontrou que: "[...] a letra e o ritmo são fatores cruciais na escolha da música que se quer ouvir, contudo, sabemos existir diferença entre a letra (poesia) e música (melodia) e percebeu-se, durante as entrevistas, que a concepção dos termos é confusa e obscura". Os autores entendem que este tipo de confusão de conceitos ligados à linguagem musical também reflete a falta da educação musical na formação básica escolar em geral e a necessidade de articular conteúdos e currículos

da música às vivências e saberes cotidianos dos educandos. Entre os gêneros musicais mais comentados nas preferências dos participantes desta pesquisa, encontrou-se: “[...] melody, brega, tecnobrega, música eletrônica, guitarrada, rap, forró, arrocha, sertanejo, pagode, samba, música popular brasileira, rock, reggae, bolero, gospel e música pop internacional” (Henderson *et al.*, 2016), ou seja, predominantemente música popular que circula nas mídias comerciais. Este tipo de investigação denota a importância de tentativas de incorporar gostos dos educandos no currículo, incluindo conteúdos da linguagem musical.

Talvez o desafio que se delineia na discussão da música no currículo da EJA seja o de pensar e implementar propostas verdadeiramente dialógicas com os saberes dos educandos, que estes possam se apropriar do processo educativo também como agentes ativos, críticos e criativos. Que diferentes ações do fazer musical possam acolher interesses, vivências, ideias e práticas ativamente construídas pelos jovens, adultos e idosos nesses diálogos entre gerações, saberes e práticas diversas. Que possam ser protagonistas também do processo de construção do currículo formal em sala de aula, na medida em que suas opiniões, referências e demandas sejam levadas em consideração na construção do PPP e dos Planos de Aula e Planos de Ensino.

### **2.3. Música na EJA**

O caráter social do acesso à EJA se reflete também na oferta de aulas do componente artes nesta esfera de ensino. O parecer do CNE (2000) ressalta de modo crítico a importância das artes na Lei Maior do Brasil, esperando maiores desdobramentos: “Quanto ao papel da União, relativamente a este nível de ensino, o texto diz, genericamente, no art. 35, § 2º, que incumbe, outrossim, ao Congresso, mas não privativamente, animar no país o desenvolvimento das letras, artes e ciências” (CNE, 2000, p. 13). Neste sentido, o parecer ressalta que a EJA: “[...] é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade” (Parecer CNE 11/2000, p. 11).

Legalmente, a arte vem se fazendo presente nos documentos normativos da educação no Brasil e, conseqüentemente, na EJA. A *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (nº 9.394/1996) estabelece que: “O ensino de Arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.” (Art. 26, §2º). Porém, a obrigatoriedade sobre o ensino de artes não deve

limitar a presença das linguagens de artes visuais, música, teatro e dança na EJA. Conforme prediz o Ministério da Educação (MEC): “Há que se caminhar para que a área de Arte seja trabalhada como área de conhecimento, com conteúdos próprios junto aos alunos da EJA, pela sua relevância no acesso aos bens culturais e na participação dos alunos na sociedade, por intermédio da arte” (MEC, 2002, p. 137).

É possível considerar que as Diretrizes Nacionais possuem um papel norteador do currículo escolar, organizando estruturalmente suas camadas, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC<sup>7</sup>), documento elaborado pelo Ministério da Educação (Brasil, 2016) aprofunda conteúdos, habilidades e competências referentes a cada ano da Educação Básica. Contudo, é notável a lacuna da menção à EJA na BNCC, ainda que os seus estudantes sejam parte da Educação Básica no Brasil, nível fundamental ou médio de ensino.

Estas determinações parecem encarar a Arte como componente polivalente, meio e produto de inclusão social, o que pode trazer outros desafios, como observados nos investimentos de formação de professores em Artes através de programas como o PIBID. Considerando o componente “Arte” como único, e suas linguagens artísticas como complementares entre si, muitas vezes recebem verbas e bolsas na condição de uma única área, ao invés de suas especificidades de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

Em seu documento balizador, o Ministério da Educação (2002) indica os seguintes itens sobre o componente arte na EJA: “Arte na Educação de Jovens e Adultos; Objetivos do ensino de Arte; Conteúdos do ensino de Artes Visuais na EJA; Dança na EJA; Música na EJA; Teatro na EJA; Orientações didáticas”.

Contudo, finalmente, o material educacional *Arte na Educação de Jovens e Adultos*, localizado através do Portal do Professor do Ministério da Educação (MEC, 2002<sup>8</sup>), nos fornece orientações sobre a aula de música. O material traça um panorama de aspectos a serem valorizados na música e a partir dela, como os sentimentos que ela evoca, a sua participação no cotidiano do indivíduo, a construção de vínculos, conhecimentos e saberes anteriores à aula, a música com enfoque nos

---

<sup>7</sup> A BNCC é prevista tanto na LDB/1996 (*Lei de Diretrizes e Bases*) quanto no *Plano Nacional de Educação* (PNE) de 2014.

<sup>8</sup> Neste trabalho decidiu-se por adotar o documento segundo segmento do primeiro volume publicado em 2002 (cujo link é [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja\\_livro\\_01.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_livro_01.pdf)), considerando que não há precisão de fichas catalográficas destes materiais sequenciais, conforme publicação de documento eletrônico (fonte secundária) de 2010 da prefeitura de Ipatinga/MG: <https://cenfopeja.files.wordpress.com/2010/04/proposta-curricular-para-artes.pdf>.

processos e produto, elementos básicos de teoria e grafia musical, a musicalidade dos estudantes, educação musical sintonizada com as características pessoais do sujeito e ampliação de repertório, equilibrando os três eixos: fazer artístico, apreciação e contexto histórico. Dentre os objetivos do trabalho com música, encontram-se: Alcançar o desenvolvimento musical, entendendo e praticando os elementos da linguagem musical – ritmo, melodia e harmonia – como meios de expressão e comunicação; Utilizar e cuidar da voz como meio de expressão e comunicação musical; Pesquisar, explorar e praticar (improvisando, compondo e interpretando) sons de diversas naturezas e procedências; Conhecer, apreciar e valorizar as diversas culturas musicais, especialmente as brasileiras, estabelecendo relações entre a música produzida na escola, as veiculadas pelas mídias e as que são produzidas individualmente e/ou por grupos musicais da localidade e região, entre outros. Em direção a esses objetivos, os conteúdos articulados posicionam o aluno como centro dessa prática: Percepção e utilização dos sons e seus parâmetros (altura, duração, intensidade, timbre), por intermédio de experiências pessoais e de grupo, com improvisação, composição e interpretação, respeitando a produção própria e a dos colegas; Criação, a partir de instrumentos construídos e/ou convencionais, do canto e de materiais sonoros os mais diversos, utilizando os elementos da linguagem musical; Criação de arranjos, acompanhamentos, interpretação de músicas de culturas populares brasileiras e do patrimônio musical construído pela humanidade, pelos diferentes povos, culturas e etnias; Participação, sempre que possível, em apresentações de músicas regionais ao vivo, nacionais e internacionais; músicas das culturas populares, étnicas, do meio sociocultural, incluindo fruição e apreciação, entre outros (MEC, 2002).

O documento evidencia que o desenvolvimento da linguagem musical deve ocorrer a partir do primeiro eixo, o fazer musical, pois ele seria responsável pela sensibilização do sujeito, causando o seu despertar para a arte através de práticas imbuídas em significados, mas não quer dizer que se deva desconsiderar os outros dois eixos, como a apreciação ao assistir uma apresentação com repertório nunca escutado antes, e possibilidade de contextualização histórica (MEC, 2002).

A pesquisa sobre a música na EJA no Brasil ainda parece um tanto discreta em relação a outras temáticas e faixas etárias, sendo em menor número do que pesquisas com crianças e adolescentes. Essa tendência parece ter sido apontada há uma década por Ribas e Souza (2014), e ainda emergente, conforme pesquisa realizada

entre documentos da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) entre 2001-2014, considerando que havia lacunas e temáticas potencialmente relevantes a serem investigadas.

Levando em conta que não houve exposição ou acesso a um documento curricular específico da música na EJA na instituição observada, foi analisado e contemplado o conteúdo curricular deste documento do MEC (2002), entendendo-o como o currículo formal no qual vamos nos basear. Nele, há forte incentivo sobre a valorização da bagagem do educando jovem ou adulto – incluindo o idoso, suas histórias de vida, suas referências e seus repertórios culturais. Contudo, é possível também lançar um olhar crítico também sobre seu texto, pois recorrentemente adota termos como no trecho a seguir, que refutam os princípios que o próprio documento busca desenvolver, grifos da autora:

O professor pode lidar com essas **dificuldades** e ampliar o repertório musical do aluno, que **quase sempre é restrito**, aumentando as possibilidades de **absorção** da arte musical como um todo, se souber equilibrar os três eixos de aprendizagem: fazer artístico, apreciação e contexto histórico (MEC, 2002, p. 161).

Ora, se o documento que busca delinear diretrizes para a abordagem da música na EJA já parte da ideia de que os repertórios musicais dos educandos quase sempre são restritos – e expressa formalmente isso, além de tratá-lo como uma esponja que “absorve” conteúdo, não seria uma incoerência incentivar a valorização das culturas e identidades culturais do educando no planejamento do trabalho? Ao mesmo tempo, o documento destaca a importância das ações criativas no fazer musical, entendendo que seja crucial para o aluno da EJA. Posteriormente, na análise de dados, será possível perceber que o processo criativo, que demandaria algum tipo mais intenso de interação e espaço individual de cada integrante em pequenos grupos ou no grupo todo, é algo praticamente inexistente no trabalho. Na mesma página 161 do documento do MEC sobre a música na EJA, consta uma orientação um tanto romantizada sobre possíveis benefícios do exercício criativo em música, com termos do senso comum ligados a uma suposta felicidade pelo fazer musical em seu valor em si mesmo, acreditando que “[...] a música proporciona momentos de autoconhecimento” (MEC, 2002, p. 161):

Fazer – O fazer, a criação musical, é fundamental para o aluno da EJA. Consiste em experimentar os sons do corpo, da voz, dos instrumentos, de objetos sonoros, entre outros descobertos por ele. Quando tem possibilidade de compor musicalmente (ritmos, melodias), desenvolver arranjos musicais e executá-los, com frequência o aluno revela, no brilho dos olhos, a felicidade de

constatar que a arte musical está a seu alcance, e que ele pode desenvolvê-la de constatar que a arte musical está a seu alcance, e que ele pode desenvolvê-la (MEC, 2002, p. 161).

Textos preliminares da BNCC (2016) apontam também a Arte como componente, e destacam a importância criativa das ações e conteúdos promulgados no ensino, entendendo o estudante como protagonista do processo de ensino e aprendizagem. Embora a BNCC não seja um documento curricular, ela orienta a construção de documentos balizadores como um projeto político pedagógico (PPP) das Instituições. Conforme prediz o documento:

Assim, as práticas artísticas permitem que os/as estudantes possam assumir o papel de protagonistas como artistas e/ou criadores em exposições, saraus, espetáculos, performances, concertos, recitais, intervenções, “happening” e outras apresentações e/ou eventos artísticos e culturais, a serem realizados na escola ou em outros locais. Nesse protagonismo, devem ser valorizados os processos de criação, mais do que os eventuais produtos acabados, compreendendo-se produto como etapa dos processos em artes. (BRASIL, 2016, p. 112-113)

Em música, ideias do senso comum percorrem saberes e práticas, e nem sempre encontram linhas consistentes. Descobrir o desejado equilíbrio entre a valorização dos saberes dos educandos e conteúdos que possam ser formalizados no ensino de música na EJA parece ser um desafio. O próprio documento do MEC (2002, p. 160) prevê comportamentos retraídos diante de cobranças e exposições inadequadas, quando explica que:

A musicalidade do aluno sempre está presente, e precisa ser aproveitada: para isso, se destaca o trabalho do professor no desenvolvimento da linguagem musical do jovem e do adulto que chegam à escola, muitas vezes manifestando timidez e vergonha para se expor ao cantar diante dos outros (MEC, 2002, p. 160).

O ensino de música na EJA pode encontrar um adulto que tenha certas inseguranças em relação à sua capacidade de manifestar-se musicalmente, tanto pela falta de acesso anterior à linguagem musical formal, quanto pela retração social do estigma do adulto iniciante. Desse modo, perpetuam-se mitos e ideias equivocadas, como mitos do talento, da “idade certa” para aprender música ainda na infância, sobre afinação da voz e outros tantos. Maffioletti (2011) discutiu mitos relativos à musicalidade, e conclui que não há um único caminho para abordá-la.

A compreensão sociocultural das habilidades musicais ou as explicações sobre a natureza biológica da musicalidade podem ser complementares entre si, no sentido de reconhecer a tendência cultural do desenvolvimento humano, admitindo a possibilidade de haver um fator biológico que



fundamenta a necessidade humana de interação social (Maffioletti, 2011, p. 18).

Neste trabalho, Maffioletti (2011) argumenta que determinadas características, críticas e processos seletivos ou classificatórios envolvendo conhecimentos e fazeres musicais podem ser extremamente excludentes, marcando negativamente a história de vida daquela pessoa.

Cuervo e Maffioletti (2016) argumentam sobre como boa parte dos problemas vocais enfrentados por adultos e idosos tem relação com um conjunto de fatores, e o estigma da desafinação vocal raramente é algo irreversível. As autoras explicam que algumas pessoas podem estar cantando sem a orientação mais adequada e especializada, dedicando-se a um registro ou timbre vocal inadequados para a sua voz ou mesmo a um gênero de música para o qual não possuem bagagem técnica suficiente. Em suas reflexões, comentam sobre a autoimagem da voz, a qual sofre abalos por influências diversas, como comentários rudes de amigos ou familiares sobre a voz, por exemplo (Cuervo e Maffioletti, 2016). Como estratégia em casos nos quais a autoestima está abalada diante de dificuldades ou de históricos negativos da autoimagem da própria voz, as autoras então sugerem “[...] uma condução sensível de resgate da autoestima e da musicalidade da voz, partindo da valorização da produção vocal de cada um (Cuervo e Maffioletti, 2016, p. 27).

Na pesquisa de Rangel (2014), também realizada na esfera da graduação, como este TCC, foi discutida a presença da música na EJA com a preocupação de evitar infantilizações dos conteúdos, e consideração sobre experiências que nem sempre podem estar vinculadas ao currículo tradicional. Segundo Rangel (2014, p. 26), a música é produtora de sentidos e concomitantemente é produzida por eles, pois ela se modifica e é modificada pelos indivíduos no meio social. Para ela, a EJA tem destacado em seu currículo a função qualificadora, numa visão formativa integral do educando. Assim: “A educação musical está na EJA a serviço deste princípio, ainda que com todas as incertezas [...] onde o principal desafio é fazer uma prática significativa aos envolvidos (Rangel, 2014, p. 26). Na sua discussão dos dados, encontrou que o canto possui papel importante no contexto investigado de música na EJA: “[...] o canto nas práticas musicais escolares é tido como base comum por seus aspectos facilitadores, pois é frequente nas experiências de vida dos sujeitos e pode ser ensinado/aprendido aparentemente sem um conhecimento teórico aprofundado ou técnico em música e, principalmente, [pode ser] praticado no coletivo (Rangel,

2014, p. 49). Entendo que esta argumentação de Rangel (2014) se alia à ideia de que “todos podem cantar”, no sentido de que uma prática espontânea ou até mesmo conduzida por alguém apenas um pouco mais experiente não precisaria haver consistência técnica formal, ou seja, de modo correspondente, quase “todos podem ensinar a cantar”. Criticamente, no entanto, é importante ressaltar que boa parte dos achados que este TCC encontrou ligados à EJA refutam a ideia de que todo ensino de canto é benéfico e promotor de saúde e musicalidade, como será visto mais adiante.

Como incentivo à valorização dos saberes dos educandos enquanto seres sociais, Souza (2004, p. 9) questiona: “[...] como se dá a relação entre as dimensões herdadas e construídas na música vivida no lugar/mundo, o currículo da vida dos alunos e a música ensinada/aprendida no currículo do espaço escolar? Para a autora, o caminho mais seguro de uma educação musical em direção a um currículo efetivamente dialógico com as demandas sociohistóricas de seu contexto precisa levar em conta os valores destes saberes diversos:

Normalmente a discussão sobre currículo em música tende a ignorar a exposição desses valores envolvidos, quando tratamos a música como um fato social, cuidando apenas dos detalhes da superfície, e por isso se tornam maquiagens de reformulações curriculares. No entanto, acredito que o nível dos valores é o único que pode garantir mudanças estruturais (Souza, 2004, p. 9).

A música na EJA apresenta vivências musicais diversas, com indivíduos que vêm construindo uma identidade musical ao longo de suas vidas. A observação diária nesse contexto nos informa sobre a pluralidade de preferências musicais e culturais, e diversidade social, geracional e de gênero. Ainda, que os estudantes compartilham entre si essas experiências sonoras.

### 3. METODOLOGIA

A metodologia deste trabalho foi desencadeada por duas etapas: a primeira consistiu em definir que a temática seria voz cantada, mas sem um público específico e, a partir disso, realizar revisões bibliográficas que abordaram temas como o desenvolvimento da voz e do canto ao longo da vida e o ensino de música na Educação de Jovens e Adultos (EJA). A escolha em trabalhar com essa modalidade de ensino é a etapa número dois, e ocorreu após os primeiros contatos com a escola e a turma, promovidos a partir da participação no PIBID.

O TCC parte, portanto, da revisão de literatura, de modo a encontrar aportes que reforcem ou refutem percepções relativas às experiências pessoais da autora em sua formação acadêmica.

Em termos de estudos de currículos balizadores, foi iniciada uma busca pelo currículo formal de música da escola-campo, o qual não foi encontrado, consistindo em um novo obstáculo desta pesquisa. Recebidas respostas vagas sobre referências à “Educação ao Longo da Vida” como valor primordial, foi-nos apresentado o Projeto Político Pedagógico (PPP) desta Instituição, o qual tratava as artes e a música de modo extremamente vago, limitando os estudos sobre o currículo específico da escola-campo. A própria busca por documentos curriculares formais para que fossem feitas discussões comparativas ao currículo oculto foi bastante intensa e árida ao longo dos meses. Para realizar as discussões entre currículo formal e oculto, era importante ter acesso a estes registros, no que optou-se por analisar documentos balizadores de caráter nacional, frente ao currículo oculto local da instituição observada.

Aliada a estas leituras, foram realizadas observações participantes no campo de pesquisa, neste caso, em uma escola pública de Ensino Fundamental para pessoas jovens e adultas (EJA), na cidade de Porto Alegre. O grupo o qual fomos, na condição de Pibidianos, direcionados a observar, é focado em prática vocal, em especial no trabalho tradicional de técnica vocal, conduzido por uma experiente professora de canto.

Optou-se por manter os dados em anonimato para focar na discussão das estruturas de currículo formal e oculto, sem expor a instituição e seus participantes, e buscando, também, evitar o juízo de valor das estratégias empregadas, com sensibilidade aos domínios éticos da pesquisa. Sabendo, ainda, que não existe

neutralidade na educação (Freire, 1996), pois toda posição, toda fala e ato partem de uma visão de mundo própria do olhar de quem descreve, encontrou-se nessa abordagem maior liberdade para discutir os achados de pesquisa.

### **3.1. Perfil da turma**

A turma de técnica vocal a qual tive a oportunidade de acompanhar é composta por 58 alunos matriculados que constam na chamada, sendo que 37 deles frequentam regularmente as aulas. Dos frequentes são, aproximadamente, 25 mulheres e 12 homens. Suas idades são variadas, tendo estudantes adolescentes (em menor número) e entre os 30 e idade superior a 60 anos. O grupo apresenta boa adaptação às propostas e, inclusive, foram muito receptivos com o alto número de Pibidianos (seis) que observam essa aula. Eles já estavam acostumados com a rotina da aula de música e manifestaram gostar deste espaço, das suas práticas vocais e dos professores.

Ainda que o grupo observado neste trabalho possuísse 58 membros matriculados, apenas aproximadamente 40% destes frequentavam as aulas de técnica vocal. Disso decorrem algumas reflexões com os professores e colegas, constando-se que diversas dessas ausências também ocorriam em vista da falta de poder aquisitivo para deslocamento, das dificuldades de manter o vínculo diante de trabalhos remunerados paralelos, até mesmo entre pessoas já aposentadas, entre outros percalços ligados à desigualdade social. Nem todos os alunos eram vinculados à EJA, pois o projeto recebe inscrições da comunidade externa e inclui ex-alunos da instituição, mas boa parte encontra acesso gratuito à prática musical neste espaço como única oportunidade de estudos da linguagem musical.

Por se tratar de um grupo heterogêneo, foram identificadas pessoas com deficiências que compõem a classe, em quatro conjuntos: deficiência visual, deficiência auditiva, deficiência motora e deficiência mental, além de deficiências ocultas. Sendo assim, encontrei alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), com diferentes níveis de perda auditiva, 1 aluno com deficiência visual total, alunos com mobilidade reduzida, pessoa que faz uso de cadeira de rodas motorizada e pessoas com algum tipo de deficiência intelectual e/ou cognitiva.

Eles eram muito comunicativos, entrando em sala de aula conversando sobre como foi a semana, o que fizeram, o que gostaram da aula passada (ou uma

apresentação, se for o caso) e buscando pelos colegas nos quais possuem mais afinidade. Por vezes, faz-se necessário que os professores chamem a sua atenção, pois dependendo do que acontece em sala de aula eles se dispersam rápido, mas atendem muito bem quando é solicitado.

Os alunos também demonstraram ter uma habilidade essencial para a música: trabalhar em grupo. Algo que me deixou positivamente surpresa foi notar que um ajuda o outro, quando as dificuldades aparecem. A maior parte da turma consegue acompanhar as aulas ao mesmo tempo que visualizam os colegas, e estão prontos para auxiliar como puderem.

Vale ressaltar que a turma de Técnica Vocal não é uma turma regular da modalidade Educação de Jovens e Adultos, porque conta com alunos que estudam regularmente na escola, outros que não estudam na escola e vem apenas para a(s) aula(s) de música, não havendo muitas saídas de estudantes da turma.

### **3.2. Observação participante**

Esse trabalho utilizou do método de observação participante. A escolha metodológica considerou aspectos como a imersão no ambiente de estudo, a construção de relacionamentos com os membros da turma, a identificação de padrões sociais e a coleta de dados, buscando reconhecer não apenas ações visíveis, mas também as interações verbais e não verbais, formas de expressão e linguagem. De acordo com Araujo e Rocha (2016), a observação participante é uma técnica de pesquisa qualitativa na qual o pesquisador adentra o ambiente da pesquisa, interage ativamente com os participantes e coleta dados.

O ambiente de pesquisa deve proporcionar acesso ao fenômeno que se deseja investigar de modo a ter algum nível de participação, em maior ou menor intensidade, para vivenciar o fenômeno que se deseja conhecer e interpretar (Araujo e Rocha, 2016, p. 41 *apud* Jodelet, 1989).

A pesquisa qualitativa foi delineada nas palavras de Bogdan e Biklen: “[...] os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 16). O rumo da pesquisa vai tomar forma de acordo com as ocorrências do grupo observado e questões de tempo e espaço para a realização de uma pesquisa na esfera da graduação em música.

A observação participante ocorreu, assim, no acompanhamento da turma de Técnica Vocal de uma escola pública municipal na cidade de Porto Alegre que oferece

EJA no nível do Ensino Fundamental, com duração de sete meses, possuindo como recurso de registro o Diário de Campo da autora<sup>9</sup>, o qual se desdobrou em mensários do PIBID e relatórios de estágio. Os encontros semanais de 90 minutos de duração ocorreram sempre na instituição, com coordenação geral do professor supervisor (Profe A) e da professora de técnica vocal, voluntária (aposentada) (Profe B).

Os registros realizados foram a base deste TCC, permitindo atrelar os dois semestres letivos de construção deste trabalho às práticas de observação participante no contexto descrito.

---

<sup>9</sup> A referência às anotações do *Diário de Campo* será realizada em itálico, espaço simples, de modo a se diferenciarem de citações de outros autores.

#### 4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Ao mesmo tempo em que este trabalho era construído em sua fundamentação teórica, as experiências de observação e interação participante com a turma de técnica vocal iam acontecendo. Esse processo permitiu que fossem ajustadas, complementadas e discutidas as leituras da parte teórica, aliadas à prática de sala de aula.

Passamos por alguns momentos difíceis neste processo, e pessoalmente eu me vi em situações sobre as quais teria conduzido diferente, porém não havia autonomia nem sentido no meu papel de Pibidiana e estagiária para isso. Situações como exposições individuais e desgastantes de integrantes na realização de vocalises, repetição incessante de exercícios vocais sobre os quais não havia uma explicação que parecesse fazer sentido para o grupo, falas e atitudes um tanto hostis diante de tentativas e erros. A observação foi um exercício paciente de entender, também, que como observadora eu não tinha o direito de interferir nessas rotinas, ao mesmo tempo o quão desconfortável seria observar de modo passivo.

Também houve momentos muito gratificantes, como a receptividade calorosa de vários participantes ao nosso grupo Pibidiano, as descobertas sobre competências e habilidades da voz e do canto de integrantes, a percepção do genuíno interesse de algumas pessoas nos temas que estávamos propondo. A construção do ser docente se deu também por esta experiência, em constatações da relevância do planejamento ser tão significativa quanto à consciência de sua flexibilidade.

É importante destacar, também, que este TCC se constitui e enriquece com as variadas experiências formativas que a academia proporcionou na minha trajetória. Além do próprio campo de trabalho ter sido propiciado pelas parcerias através do PIBID no qual atuei como bolsista na edição iniciada em 2023, disciplinas de estágio e EJA, pesquisa e metodologias foram significativas contribuições nos meus estudos e práticas. Conforme anotações do *Diário de Campo*:

*Esse mês me trouxe um novo olhar sobre a turma de Técnica Vocal. Agora, que já estou inserida no programa há três meses, estou me sentindo mais à vontade com o grupo, e acredito que eles comigo. Aproveito também para realizar um breve comentário, que faz referência a uma disciplina que cursei no semestre passado, e que foi de extrema importância para a minha experiência enquanto Pibidiana: Educação de Jovens e Adultos: História e Política. Quando eu fui apresentada à turma de Técnica Vocal, ainda em julho, não sabia como iria ocorrer a minha jornada com o*

*grupo, e a insegurança se faz forte nesses momentos. Quando eu comecei a cadeira, a professora fez uma pergunta norteadora para a turma que, além de apresentar cada pessoa, direciona toda e qualquer prática que possa ser realizada: "Quem é o sujeito da EJA?" Nisso, como consequência, uma série de outras questões surgem, para complementar. Onde esse sujeito está inserido? Em quais condições ele vive? Qual é a sua história de vida? Por que você quis voltar a estudar? Essa é a ponta do iceberg, que começamos a descobrir sobre o outro, e que ainda não está nem perto de compreender por tudo o que essa pessoa atravessou, até chegar na educação de jovens e adultos. E cursar essa disciplina me sensibilizou a, de fato, enxergar essas pessoas, tornou mais humana a minha percepção acerca desse público. E vejo que a docência é isso: Estamos em uma constante transformação, valorizando o processo e buscando por uma prática que traga significado para os alunos [Autora, 2023].*

Embora não seja o foco deste trabalho, é interessante comentar brevemente, também, que boa parte dos questionamentos que são apresentados neste trabalho também foram vivenciados por mim em condição de estudante acadêmica da Licenciatura em Música, habilitação de instrumento principal o canto, em especial sobre currículos e conteúdos muitas vezes implícitos. Neste sentido é possível exercitar o senso crítico sobre Currículo Formal e Oculto de Música, visto que formalmente não é mencionado, por exemplo, o termo "Canto Lírico", embora seja o direcionamento de repertório musical e técnica vocal amplamente desenvolvido e avaliado durante a performance universitária nesta linha formativa. Pensando que toda a formação específica foi realizada por meio de um gênero musical (canto lírico e seu repertório próprio, considerado como música "erudita", "clássica" ou de "concerto"), além de técnica vocal específica desta prática musical, imaginei que encontraria incongruências e estranhamentos ao chegar em um grupo misto de trabalho com música. Logo na apresentação nesta condição, anotei esta percepção: *Me apresentar falando "Canto Lírico" e "Conservatório de Música" trouxe olhares curiosos para mim! [Autora, 2023].*

Possivelmente a curiosidade se devia a ser um "rótulo" (canto lírico) bastante distante da realidade de repertório musical de preferência do contexto de observação, tanto por ser um grupo e não solistas, quanto por ser um contexto próprio mais próximo da música popular.

Essa aparente dicotomia desconfortável entre a chamada música erudita e música popular se revela também na realidade do trabalho docente, pois encontraremos, muitas vezes, grupos mistos de bagagens e conhecimentos pertinentes geralmente ligados a vivências com a música popular e seus códigos, raramente com a música de concerto e sua leitura e escrita:



*[...] ter a possibilidade de pensar como ensinar música de outras formas dentro da graduação é uma experiência valiosa, eu tive muita dificuldade em lidar com isso nas cadeiras anteriores de estágio, era mais enrijecida porque eu não sabia o que fazer com os alunos que não aprenderam a teoria musical - conseqüentemente, ler partitura [Autora, 2023].*

Com a segunda etapa de interação, de mapeamento e posterior implementação de planos de aula por mim elaborados com minha colega de dupla (éramos três duplas de atuação no grupo, cada uma com um repertório e uma proposta, cujo panorama deveria ser articulado pelo professor supervisor), pude finalmente trazer um pouco da minha própria bagagem para contribuir naquele processo. Além disso, havia outros elementos norteadores do trabalho, pois a formação Pibidiana demandava uma ação docente em sala de aula com reflexão, com fundamentação teórica e em unidade estética, pedagógica e andragógica com as demais escolas parceiras.

Em um grupo misto tão grande de cantores adultos, com dois professores e mais seis Pibidianos (vistos, de certa forma, como “estagiários” pela turma), seria esperado que ruídos de comunicação, desgastes e alguns desencontros pudessem ser vivenciados também entre a equipe de trabalho. Considerando que o horário do grupo colidia com uma disciplina da faculdade para mim e para a colega da dupla, de certa forma ficávamos em “desvantagem” quando precisávamos nos ausentar da turma de Técnica Vocal, tentando dar conta da colisão de compromissos. Sentimos faltas de reuniões em horários alternativos e de melhor comunicação também no aplicativo de mensagem *WhatsApp* que pudessem complementar nossas argumentações, questionar estratégias e orientar aspectos andragógicos na música naquele contexto. Muitas vezes a rotina de aulas e apresentações ficava pressionada pelos compromissos Pibidianos na escola, e vice-versa, e éramos avisadas às vésperas ou mesmo no local sobre intercorrências como ausência de professores ou mudanças de eventos agendados, entre outros.

Em princípio, cada dupla teria como responsabilidade a condução de uma música e de conteúdos técnico-vocais ligados a ela, embora todos devêssemos dominar todas as músicas selecionadas para a proposição da presença Pibidiana na turma. Disso resultaram muitos desafios, porque a nossa dupla tinha alta dedicação em detalhar aspectos educativos dos planos de aula, mas sentíamos falta de empenhos semelhantes de colegas, gerando algumas tensões e desentendimentos. Também percebemos certas tendências de estudantes e professores de música que

são muito focados na prática vocal ou instrumental de simplificarem aspectos educativos da abordagem, criando um hiperfoco no produto de uma performance ou mesmo em seu arranjo escrito na partitura convencional, mesmo que o grupo não dominasse a linguagem escrita pentagramática.

*A [colega] pediu aos colegas que lembrassem para a turma cada um (dupla) a estrutura das músicas (dizer quem faz o quê etc.). Essa fala dela infelizmente acabou sendo o gatilho para a falha de comunicação entre todos nós, porque cada um se sentiu responsável pela sua música, sendo que a aula deveria ser dada por mim e por ela. Então, os três colegas foram para frente junto conosco e ficamos com cinco pessoas na frente do grupo, que não haviam combinado absolutamente nada, já que era apenas a [colega] e eu. [...] Virou uma bola de neve tão grande que todos estavam se comunicando, e comunicando a turma, de maneira confusa [Autora, 2023].*

Para diminuir estes possíveis distanciamentos, seria fundamental que o grupo de participantes fosse mais bem conhecido por mim em seus gostos e preferências musicais, na mesma medida em que pudessem confiar na consistência e pertinência das nossas propostas. Também seria importante aprofundar estratégias de integração e diálogo entre o próprio grupo Pibidiano e o seu professor supervisor, mesmo profissional que atua como ministrante responsável do grupo de Técnica Vocal.

A seguir serão apresentados registros de fontes diversas em produção textual de diários de campo comentadas em articulação à fundamentação teórica deste TCC.

#### **4.1. Observação, mapeamento cultural e planos de aula**

Dentre as estratégias de integração e primeiras interações junto ao referido grupo, foi proposto no PIBID a atividade de assunção da identidade cultural dos alunos (Freire, 1996). O próximo passo, portanto, consistiu em uma terceira etapa que foi fazer um mapeamento cultural desse grupo, a fim de conhecer quais são os seus interesses e referências, visando numa prática pedagógico-musical que se aproxime dos seus gostos e realidades. Esta prática dialoga com a pesquisa sobre preferências musicais de Henderson *et al.* (2016) e concorda com a importância da valorização da bagagem cultural dos educandos.

A atividade pensada para a turma foi a criação de um breve questionário impresso (com fonte e espaçamento maior), para que os alunos descrevessem o que despertou a sua vontade pelo fazer musical, trazendo também experiências prévias em outros grupos vocais (corais) e/ou práticas instrumentais, caso existissem. Para o aluno com deficiência visual integrante do grupo, o questionário foi feito verbalmente,

anotando as suas respostas. Todos os estudantes tiveram acompanhamento dos Pibidianos para a realização do mesmo, caso quisessem ou precisassem. Após finalizar o questionário, a dinâmica consistiu em uma conversa com a turma, onde cada aluno pôde abrir as suas respostas para o grupo. Os resultados demonstraram que as preferências dos educandos são ligadas à música popular, sertanejo e gospel majoritariamente em português. Estes resultados confirmam aproximações com a pesquisa de Henderson *et al.* (2016).

Dessa forma, enquanto conhecemos individualmente as preferências de cada um, fizemos um importante mapeamento cultural que permitiu verificar se existiam gostos em comum, por exemplo, e quais seriam. O final dessa primeira proposta de atividade consistiu em cantar com a turma a música *Marinheiro Só*, de domínio público com adaptação de Caetano Veloso em 1969, num jogo de pergunta e resposta. Os Pibidianos cantaram a letra e o grupo respondeu. Foi uma das primeiras experiências mais intensas de interação com a turma, e senti um peso sobre esta responsabilidade: a partir do nosso planejamento de duplas, tínhamos uma abordagem direta na sua implementação. Em algumas situações, percebi que o esperado de uma abordagem de EJA para a música, sobre valorização dos saberes e sentidos do aluno, estavam sendo considerados no processo.

*Acabou que essa etapa da atividade culminou em cada membro da turma contando sobre a música na sua vida desde a infância! Foi fantástico, a gente sempre acha que a aula vai ser "quadradinha" e sair exatamente como no plano. E isso me fez refletir também que...*

→ **Quem dá o significado é o aluno!** [Autora, 2023].

Dando prosseguimento com essa investigação metodológica no contexto do PIBID, realizei um trabalho intitulado "Pensando Práticas". O objetivo deste projeto era criar uma produção textual autoral e individual, baseada em leituras como o livro *Pedagogia da Autonomia* de Freire (1996), com o propósito de elaborar um ensaio reflexivo sobre possíveis abordagens pedagógicas e/ou andragógicas que eu poderia propor como Pibidiana. Essa produção abrangeu desde a minha experiência como docente ao longo do primeiro trimestre do programa, autoavaliação, problematizações, conquistas e desafios, atendendo o contexto da escola, da turma na qual tenho observado, mantendo fidelidade às ideias de Paulo Freire. Em última análise, busquei refletir sobre como contribuir para o desenvolvimento de práticas

educacionais críticas, criativas e voltadas para a curiosidade, adaptadas às necessidades específicas da turma em questão.

Dentro dessa abordagem, reconheço o conceito de ser inacabado conforme mencionado por Freire (1996). Não apenas me vejo como alguém que não detém todo o saber, e bem longe disso, mas, também, compreendo que os outros, assim como eu, estão em constante processo de aprendizado. E a minha relação com os alunos da turma de Técnica Vocal foi caracterizada por isso: uma troca contínua. A cada aula eu aprendi e me surpreendi com eles, com as suas práticas e conhecimentos. Eu me permiti ser sensibilizada por cada aluno e por questões que perpassam à sala de aula, enquanto eles também se relacionavam com curiosidade e respeito de quem eu sou e do que faço. Durante momentos de conversas dos Pibidianos com o grupo, tivemos retornos que nos mostram a importância de iniciativas de democratização da linguagem musical como área de conhecimento, estudo e prática. Respostas que apontavam reconhecimento e valorização daquelas práticas vocais como ações que traziam sentido às suas vidas estão em consonância com as discussões de Welch (2003), Cuervo e Maffioletti (2016) e Welch e Preti (2018).

*A segunda parte dessa conversa foi sobre como cada aluno é agradecido por fazer as aulas de música em um espaço como a [escola], além de elogiarem o trabalho desenvolvido pelo professor supervisor e pela professora voluntária. Além disso, alguns alunos disseram que fazer as aulas de técnica vocal na [escola] trouxe significado às suas vidas. Foi um momento muito bonito e importante de partilhas. [Autora, 2023].*

Como possível sugestão de atividade andragógica com a turma, com o intuito não apenas de promover o trabalho em grupo, mas para que suas vozes fossem ouvidas além do cantar, pensei em propor uma atividade de composição coletiva. Para tal, sei que alguns alunos da turma têm interesse em compor letras e melodias, e há quem se ofereça facilmente para cantar ou tocar um instrumento. Surgiu a ideia, então, de trabalhar alguma composição autoral deles (a exemplo de quem está desenvolvendo uma música), ou que criássemos uma composição (ou arranjo) a partir de trabalhos musicais existentes. A proposta seria que a turma assumisse a maior parte das ações relacionadas à prática musical, enquanto os professores e Pibidianos estariam presentes para auxiliar o processo na direção desejada. Nesse trabalho, eu não vi como necessária a criação de uma partitura convencional, mas que poderia ser desenvolvida ou transcrita posteriormente pelos Pibidianos, conforme material trazido

pelo grupo ou solicitação pelos mesmos, além de outros materiais e/ou instrumentos. Apesar dessa ideia não ter ganho força necessária para sua realização, ela não foi descartada. O tema que foi discutido e aprovado em reunião, posterior a essa atividade, foi a "Percepção Musical".

A partir daí, passamos a pensar elementos da percepção musical e conteúdos no campo da linguagem musical que pudessem ser trabalhados com a turma de Técnica Vocal a partir das próprias manifestações dos estudantes. No diário de campo, eu registrei a minha observação da seguinte forma:

*Ao descobrirmos que o foco das aulas seria Percepção Musical, eu e a [colega] começamos a pensar em quais conteúdos poderíamos trazer em aula, e longe de uma aula estilo "Teoria e Percepção Musical" mais próxima da faculdade ou conservatório de música. Pensamos em como abordar a teoria e a percepção sem necessariamente trazer teoria musical e grafia. Para tal, conversamos sobre quais eram as **percepções da turma**, como por exemplo, se eles conseguiam perceber a diferença entre grave e agudo, ou quando a melodia realiza os movimentos ascendentes e descendentes [Autora, 2023].*

É interessante observar que, embora tenham integrantes que frequentam há muitos anos o grupo e outras atividades musicais daquela escola, não pareceu haver conhecimentos prévios e familiaridade com aspectos da leitura e grafia musical, conhecimentos sobre teoria e harmonia, prosódia etc. Contudo, à medida que íamos trazendo estes conteúdos a partir dos repertórios, ficou claro o interesse, pela maior parte do grupo, em conectar a prática de canto, de técnica vocal, com a consistência teórica. Aos poucos, os integrantes iam manifestando satisfação em compreender melhor os caminhos de estruturação de uma canção, elementos de um solfejo.

A mesma impressão eu tive em relação ao interesse sobre técnica vocal explicada com consistência interdisciplinar, como fundamentos da fisiologia das pregas vocais, aspectos respiratórios na prática de cantar, vocalises com objetivos e explicações acessíveis aos participantes do grupo. Disso é possível constatar que as orientações de ensino de técnica vocal devidamente contextualizada e aprofundada em diálogo interdisciplinar tendem a ser altamente benéficas e motivadoras para os participantes, como apontaram estudos de Behlau e Pontes (2007), Cuervo e Maffioletti (2016), Pires (2019).

Outras situações que demonstraram que o currículo formal da EJA se manifestava sutil ou marcadamente no grupo era pelos interesses e referências culturais dos estudantes e seus diálogos na turma.

*Dentre interações apresentadas pelo grupo, presenciei as mais inusitadas e boas abordagens, como: “Eu quero te passar uma receita de bolo tunisiano, que uma amiga minha faz”, “você vão continuar com a gente depois que o PIBID acabar?”, “você têm aula aqui (Centro Cultural)?” e “Teu instrumento principal é o canto? Eu gostaria de te ouvir cantar. Você vão ter apresentação?”, dentre outras bonitas manifestações que escutei naquele dia [Autora, 2023].*

Como professora iniciante, foi muito gratificante notar o genuíno interesse de estudantes da EJA e participantes da comunidade neste grupo em nossas ações, em nossas vidas pessoais, mesmo estando há poucas semanas nos integrando ao trabalho. Estas frases também denotam um desejo de continuidade, de ampliação natural e curiosa de seus interesses, seja pelos espaços físicos diferentes propiciados pela integração UFRGS – Escola parceira, seja por outras tantas possibilidades que pareciam arejar as práticas e repertórios do grupo.

#### **4.2. O currículo oculto e categorização dos dados**

A partir da observação de campo realizada, foi constatada a necessidade de organizar categorias dos dados coletados neste TCC, cujos critérios foram sobre comportamentos e verbalizações. Assim, esta etapa do trabalho busca categorizar algumas das lições não explícitas que foram identificadas a partir dos meses de observação de aula com a turma de Técnica Vocal, além de outros exemplos semelhantes que compõem esse quadro.

Estas foram algumas frases ouvidas ao longo da observação participante, registradas em diários de bordo, e que foram organizadas neste TCC de maneira a correlacionar diferentes categorias de análise. As frases serão seguidas de comentários no contexto da discussão teoria x prática de canto na EJA.

##### **4.2.1 ESTIGMAS: “Não tenho voz”**

Esta frase foi dita por uma participante após um ensaio, quando perguntado se outros membros do grupo não iriam cantar em um dos eventos musicais da instituição. Embora nos documentos relativos à EJA estejam claros os critérios sobre necessidade de acesso à cultura e diversidade cultural etc., essa participante não se identifica, não se apropria da linguagem musical como algo que domina, mesmo estando há bastante tempo no grupo.

Análise: todos nós temos vozes. Todos nós podemos cantar. Quando alguém me pergunta se qualquer um pode cantar, eu não só respondo que pode, como deve.

Quem nunca ouviu frases como: "Eu não tenho voz para cantar", "Fulano não serve como cantor", "Minha voz não é boa/de taquara rachada" ou derivações? As crenças limitantes estão entre os males que afetam a(s) prática(s) vocal(is), que variam de questões técnicas (aqui, inclui-se a parte financeira de poder pagar por aulas de canto) a comentários ouvidos ainda na infância, cujo impacto foi tão negativo que fez com que essa pessoa se afastasse de sequer tentar, ou se prive de situações nas quais poderia cantar na presença de outras pessoas, como uma reunião familiar. Faz-se necessário uma reflexão acerca da nossa própria voz. Eu realmente sinto que a minha voz soa de tal maneira, ou alguém me disse isso? Aqui está uma compilação de expressões comumente ouvidas pelas pessoas em relação às imagens da voz:

1. *Eu não tenho voz/voz boa para cantar;*
2. *Ciclana tem voz de passarinho;*
3. *Isso [cantar] não é para mim;*
4. *Eu não tenho dom/talento para cantar;*
5. *Minha voz não é boa;*
6. *Tenho voz de taquara rachada;*
7. *Beltrano não canta nada;*
8. *Sou velho/não tenho idade para aprender a cantar;*
9. *Ele tem voz de locutor;*
10. *Meu timbre é feio;*
11. *Minha voz soa horrível quando me gravo;*
12. *Só canta quem tem voz saudável;*
13. *Esquece que tem garganta;*
14. *Se eu cantar vou passar vergonha;*
15. *Eu não canto como o fulano;*
16. *Minha voz é rouca/grossa/estranha;*
17. *Não levo jeito;*
18. *Sou desafinado;*
19. *Tem voz de gralha;*
20. *Canta normal.*

Essas percepções de terceiros, atribuídas a nossa voz impactam diretamente na maneira como nos relacionamos com ela, como explicam Cuervo e Maffioletti (2016), acaba se tornando pessoal, e assim, vai influenciar o nosso estudo. O canto é um trabalho muscular diário, é prática. Descobrimos a nossa voz ao longo da vida,

porque sempre podemos aprender algo novo sobre ela, assim como as modificações referentes ao envelhecimento natural da prega vocal, quando não provocadas por um mau hábito (tabagismo, uso excessivo do álcool, entre outros), culminando na aceleração desse processo, como explicam Behlau e Pontes (2007) e Welch e Preti (2018). Essas reflexões também estão em afinidade aos pressupostos defendidos por Cuervo e Maffioletti (2016) acerca da musicalidade da voz e o quanto é possível fomentar o sentimento de pertencimento através do canto.

#### 4.2.2 O MEDO DE CANTAR: “*Eu gostaria de parar*”

Em determinado momento de um teste de nivelamento com *feedback* imediato, a maestra insistiu bastante na execução vocal individual de uma participante, a ponto desta, em situação de extrema vergonha, dizer que “gostaria de parar”, seguir na próxima aula. Observa-se que ela evadiu depois desta ocorrência. Referente a esse acontecimento, no diário de campo, eu escrevi:

*Me pegou de surpresa ele ter sido feito na frente de todos, inclusive dos Pibidianos, pois pensei que alguém poderia não gostar ou não se sentir confortável com a nossa presença ali. Esse teste "individual" não foi a minha atividade favorita realizada pela turma, mas eles lidaram bem com isso [Autora, 2023].*

Análise: em concordância a esses inibidores da prática vocal, para quem gostaria de cantar, ou mesmo para quem o faz, existe o medo de cantar - ora internalizado por nós, em decorrência de vários fatores, ora incitado pelo educador. A exemplo, o professor que avisa constantemente sobre passagens/notas difíceis da música, um tipo de lembrete para os estudantes, quando se dirigem ao grupo dizendo “*procurar pelo problema*”, “*tem uma voz fora*”, situações nas quais o aluno pode se identificar, sentir que aquilo lhe serviu, e recuar. No tocante à técnica vocal, condutas como essa produzem tensões, porque alertam os estudantes onde eles devem ter cuidado, ou que têm um erro, gerando preocupações extras. Essas tensões podem se manifestar como dores musculares, mandíbula rígida, boca seca, entre outros sintomas que vão afetar a produção do som.

Outro elemento que pode causar perturbação é o erro na classificação vocal. Cantores, em especial coralistas, normalmente são classificados num primeiro ou segundo ensaio, baseado apenas na extensão vocal, e migram de naipe quando a dificuldade aparece. Fato é que não se dedica tempo para isso - não esquecendo que são raros os coros que possuem uma preparadora vocal, e muitas vezes o regente



acaba por desempenhar as duas funções. Poucos ensaios não são suficientes para uma classificação precisa, muito menos quando alguém está começando a cantar e não dispõe de muitos recursos técnicos para além de explorar a própria voz.

Dentro deste escopo, outro fator determinante da prática vocal é a exposição na sala de aula. Os alunos desta turma de Técnica Vocal estão acostumados aos exercícios vocais como parte fundamental da aula de música, e causa estranhamento se, porventura, a professora não puder ministrar essa sua parte. A turma é diversa em seus conhecimentos e práticas, tendo alunos do nível iniciante ao avançado. Sendo assim, é possível perceber quando ocorrem as desafinações. Nesse sentido, os professores realizam, frequentemente, pequenos testes durante essa parte da aula, os quais iniciam por captar essas desafinações com a frase: "*Tem uma voz fora*". Percebendo onde está o problema, os estudantes são apontados, quando os professores pedem que uma pessoa cante, ou um grupo reduzido: "*Agora fulano*", "*Agora ciclano*", "*Esse grupo da frente/trás*", indicando o responsável. Uma postura discriminatória em relação a uma pessoa com algum tipo de deficiência que afeta a sua fala também foi identificada, pois o aluno é convidado, em alguns desses testes, a não participar - numa situação, quando solicitado que um grupo reduzido de membros cantasse, grupo no qual esse aluno estava inserido, foi pedido que ele não cantasse, pois acreditavam que ele estava desafinando. Ele parou de cantar, a desafinação continuou. Outro cenário, com viés parecido a este, foi o teste "individual". Em uma das aulas, os professores realizaram um teste de nivelamento, para mapear o desenvolvimento de cada estudante, com retorno imediato. Quando disseram isso, entendi que todos sairiam da sala, e já me preparava para dar este espaço aos alunos. No entanto, o teste ocorreu de forma individual na frente da turma e dos Pibidianos, todos cantam e todos aplaudem. Longe de ser um momento no qual me senti confortável com a prática adotada, esse teste soou mais como um ultraje quando uma das alunas novas da turma, já envergonhada após tantas repetições por conta de não cantar afinado, disse que gostaria de parar. Ela não foi aplaudida. O aluno com deficiência, mencionado anteriormente, estava presente, mas não participou do teste.

Por fim, destaco a falta de modelo vocal para as mulheres. A professora conduz os exercícios de técnica vocal, mas pouco canta. Ela se coloca diante do grupo, servindo como exemplo ao cantar em alguns exercícios vocais. Quando o professor assume a parte de ensaiar o repertório, ela se acomoda junto à turma, no naipe de contraltos, porém esse naipe, assim como as sopranos, perde referência (notas,

entradas), pedindo ajuda do professor, que canta as melodias das vozes uma oitava abaixo. É visível a dificuldade que as mulheres possuem em acompanhar a aula, diferente dos colegas homens. Outra, como os vocalises são feitos no teclado, na questão da afinação, essa é a maior referência para elas, o que também causa inquietação, devido ao professor acompanhar o grupo e tocar as melodias e harmonias no violão.

#### 4.2.3 ORGANIZAÇÃO DA TURMA E VOCALISE: “*Eu não alcanço*”

Em determinado episódio durante um treinamento de vocalise, chamou a atenção que uma participante disse com convicção: “Eu não alcanço, é muito agudo para mim”. Cabe ressaltar que a professora que conduz o trabalho não costuma cantar junto, portanto não há referência vocal, muito menos feminina.

A turma de Técnica Vocal não segue a organização tradicional de um coro, no formato SATB: Soprano, "Alto" (Contralto), Tenor e Baixo. O grupo se enquadra mais para uma prática vocal coletiva e mista. A distribuição das vozes ocorre da forma mulheres e homens, ou voz 1 e voz 2, como são escritas frequentemente em suas partituras, sendo que as sopranos e contraltos cantam a mesma linha melódica, tal qual tenores e baixos. Por vezes, o coral canta em uníssono. Dessa forma as músicas selecionadas para o grupo, em sua maioria Música Popular Brasileira (MPB), assim como os arranjos escritos pelo professor não possuem uma harmonia a quatro vozes, formação de acordes, e sim duas vozes - ambas escritas em clave de sol, sem qualquer indicação de clave oitavada, no caso do tenor, por exemplo, ou na clave de fá, para barítonos e baixos. Nas apresentações, os alunos são acompanhados pela professora no teclado, e pelos próprios colegas tocando, nos instrumentos guitarra, bateria, violão, baixo elétrico e/ou percussões.

Contudo, os vocalises realizados pela professora no início das aulas trazem essa divisão das vozes, aproximadamente: Sopranos fazem os exercícios vocais do Sol4 ao Sol5, os contraltos do Ré4 ao Ré5, os tenores do Dó3 ao Dó4 e os baixos do Dó2 ao Dó3. Não são tratadas as vozes médias, mezzo sopranos e barítonos, e estes, de acordo com a formação do canto coral, cantam nos naipes de contralto e baixo, respectivamente. Normalmente, os estudantes não vocalizam e nem cantam mais do que uma oitava. Parece consistir em um quadro complexo de cobranças e conteúdos, mas, especialmente, de abordagens, que são incoerentes com as propostas curriculares formais da EJA. Parece haver uma certa incoerência de uma abordagem

formal e conservatorial da professora B, em relação ao que se deseja em uma educação que promove diferentes tipos de estratégias de ensino e aprendizagens (Brasil, LDB/1996).

Estes dados também demonstram a relevância da pesquisa de Pereira (2013) no que diz respeito à forma como concebemos a música e como ela é trabalhada na sala de aula.

Baseado no conceito de *habitus* apresentado por Pierre Bourdieu, Pereira (2013) desenvolve a noção de *habitus* conservatorial ao qual toda a estrutura de ensino da música no ocidente está atrelada, o que reflete não apenas na escolha dos conteúdos curriculares, mas também nos processos de ensino e nas práticas dos agentes envolvidos. Isto garante aos currículos “uma forma própria para o estudo da música erudita ocidental que não é aplicável às músicas populares e étnicas – e até mesmo às formas eruditas de música não ocidental” (Teixeira, Duarte e Camargo, 2020 *apud* Pereira, 2013, p. 268).

Segundo Santos (2019), a elaboração e execução de vocalises não devem se limitar a escalas sequenciais ou à mera nomeação de notas; ao contrário, a autora aconselha que o trabalho a ser desenvolvido pelos preparadores vocais deve carregar consigo caráter expressivo e criativo no âmbito musical, sobretudo no que diz respeito à voz cantada.

A divisão da aula costuma ocorrer da seguinte forma: a aula contabiliza 90 minutos, sendo 50 minutos dedicados aos exercícios vocais e o restante, 40 minutos, para ensaiar as músicas do repertório. A disposição do grupo no espaço da sala de música é no formato meia lua, quase reta, dificultando a comunicação. É possível observar que esta dinâmica de aula pode ser bastante desgastante no que se refere à qualidade vocal, pois transcende muito o tempo de um aquecimento e de um exercício vocal, além de não estar em conexão direta com o repertório, já que propõe um vocalise tradicional conservatorial em um contexto cujo repertório é predominantemente formado por canções populares.

#### 4.2.4 ANALOGIAS PARA ENSINAR TÉCNICA VOCAL: “Sentir o som saindo pelos olhos”

Em diversas aulas, a maestrina condutora do trabalho citava metáforas um tanto vagas enquanto realizava os vocalises, que pareciam dificultar a execução vocal de modo mais objetivo, como quando pede que os alunos “sintam o som saindo pelos olhos”, esperando que os participantes a compreendam.

Na aula de Técnica Vocal, a professora voluntária emprega analogias amplamente reconhecidas no canto, como forma de fazer com que os estudantes compreendam e executem corretamente os aspectos técnicos do canto. Conforme o *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*, analogia é a relação de semelhança entre coisas ou situações diferentes que permite a compreensão de uma com base na outra. É a comparação de elementos diversos a fim de destacar semelhanças entre eles. Apresento as principais analogias que foram anotadas a partir da observação, e qual foi a intenção da professora ao dizer, embora não tenha verbalizado com outro recurso além da analogia:

- *"Sentir o som saindo pelos olhos"*: ressonância alta. Cavidade nasal e seios da face.
- *"Notas igual piano"*: Afinação. A professora utiliza muito esse termo para demonstrar aos alunos que cantar afinado deve 'soar' como no teclado.
- *"Cheirar a flor"*: respiração profunda, devido ao aroma que uma flor possui.
- *"Som para cima como um trampolim"*: Apoio diafragmático. O trampolim é o diafragma, e a pessoa utiliza dele para "impulsionar a voz", projetar.
- *"Pensa nas notas como um sabonete, escorregando"*: Glissando. Efeito musical no qual as notas são ligadas umas às outras.
- *"Pensa nas notas como um martelo"*: afinação precisa. Atingir as notas certas, sem escorregar.
- *"Qual o som que o carrinho faz? Vrrrum"*: vibração de língua. Ótima analogia de brincar com um carrinho, pois a turma entendeu como produzir essa vibração.
- *"Quanto mais agudo mais força"*: 'força' a partir do apoio diafragmático.
- *"Cantar mais para cima"*: agudo. Subir a afinação.
- *"Bota o som para dentro" ou "Pensa no som"*: incorporar a afinação.
- *"Não dar socos nas notas"*: não acentuar. Ela quis dizer para não marcar cada nota.
- *"Não deixa o som cair" x "Cair na última nota"*: a primeira analogia se refere à colocação vocal, mais baixa, onde há mudança na posição da voz e ressonância. Já a segunda analogia se refere à afinação, descendo uma nota por grau conjunto na música.

Entende-se que o uso de analogias ou metáforas no ensino de canto pode ser uma prática muito positiva, pois pode apoiar a realização do exercício com suportes em elementos subjetivos como a própria imaginação, porém é importante que essas

frases sejam acompanhadas de sentidos consistentes, de explicações teoricamente respaldadas.

#### 4.2.5 EVASÃO: “A palavra evasão não dá conta da vida real”

Há um aspecto que escapa de qualquer hierarquia da escola: Quais são os motivos que caracterizam essa evasão escolar tão significativa? Porque não ocorre uma busca ativa pela escola ou professores para saber onde está essa parcela considerável da turma que, no papel, é tão numerosa? Quando eu cursei a disciplina da Educação de Jovens e Adultos na faculdade, muitos diálogos me marcaram, mas uma frase da professora, no primeiro dia de aula, ecoou em mim de forma que não esqueci mais: “A palavra evasão não dá conta da vida real”. Com isso, ela quis dizer que o que entendemos por evasão não representa bem este grupo, os estudantes não saem da escola porque querem, mas são expulsos pelas mais diversas situações da vida: Necessidade de um emprego para sustentar a família, cuidar dos irmãos, uma gravidez indesejada, falta de apoio familiar, entre outros.

### 4.3. Caminhos e descobertas:

Diante dos dados coletados e analisados, é possível constatar a importância das iniciativas de acesso à educação musical para jovens, adultos e idosos, até porque a música ainda não se faz presente na maioria da formação escolar das pessoas. Menos ainda contato formal terão aquelas que precisam recorrer à EJA, já que esta é uma modalidade que contempla pessoas que não puderam concluir seus estudos nos tempos curriculares adequados às faixas etárias da infância e adolescência. O conceito de inacabamento de Freire (1996) parece ter tomado forma agora, também na tomada de consciência enquanto docente iniciante de que é preciso incorporar pressupostos esperados para a EJA e para a educação de modo geral:

*Ser professor é... Autoconhecimento. O que eu já aprendi, o que vou aprender, o que eu posso ensinar e de que maneira vou fazer isso. Também, quais limitações eu tenho e como trabalhar para melhorá-las. As aulas anteriores, tanto do Estágio-PIBID, quanto da disciplina de estágio na faculdade, além da cadeira da Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem me mostrado a urgência de um ensino contextualizado, que faça sentido para quem vai participar da aula, trazendo as suas vivências e experiências. [Autora, 2023].*

Em nossa sessão de encerramento, com atividades de canto do repertório por nós proposto e posterior momento celebrativo de confraternização, tivemos a

oportunidade de fazer uma roda de conversa e avaliação com os participantes. Dela, recebemos os melhores comentários. A minha dupla com colega licencianda foi destacada pela turma como aquela que conseguiu dar melhores explicações, que fizeram sentido, que sentiram como mais próximas do que imaginavam e gostariam de cantar e praticar a técnica vocal. O que isso nos demonstrou foi uma postura de satisfação por terem sido considerados no processo do planejamento, de terem sido ouvidos e respeitados também durante as explicações de cunho mais técnico. Foi muito gratificante receber este retorno, até porque nossa didática foi ressaltada pelo seu caráter acessível, dialógico e lúdico.

Dentre os achados da pesquisa, foi possível delinear conteúdos do currículo oculto na aula de técnica vocal, comparando com o currículo formal. Ao categorizar os dados coletados, conclui-se que, neste grupo, o currículo oculto pode destacar o tempo para aquecimentos/exercícios vocais e a exposição como elementos marcantes, enquanto pontos como a percepção e utilização dos sons e seus parâmetros (altura, duração, intensidade, timbre), apreciação e identificação de músicas do próprio meio sociocultural e discussões sobre as próprias produções/apresentações do currículo formal foram contemplados. Embora o currículo formal defenda uma abordagem dialógica, criativa e colaborativa, o trabalho observado no grupo foi marcadamente conservador, expositivo, com baixo índice interacional e pouca autonomia de escolha entre os participantes.

Na discussão comparativa entre o que se esperaria do currículo formal da música na EJA e o que, de fato, surgiu a partir do currículo oculto, foi possível constatar certas incoerências, como uma abordagem pedagógica tradicional, relacionada à técnica vocal e prática musical como um todo, cujo foco é a repetição, além de recursos limitados para o estudo e aprendizagem das músicas que compõem o repertório.

Enquanto o currículo formal prega uma atividade musical pautada pelo envolvimento ativo dos estudantes, o que foi encontrado, de certa forma, desvia um pouco destes pressupostos, em especial relativo a atividades como a improvisação, composição, ou mesmo experimentação de novas maneiras de se relacionar com a música.

## 5. CONCLUSÃO

Este Trabalho de Conclusão de Curso buscou identificar e refletir sobre estratégias e conteúdos de currículo formal e oculto de uma turma de Técnica Vocal da Educação de Jovens e Adultos (EJA), conhecendo quem são os seus sujeitos que ocupam este espaço e as práticas vocais através do canto ali ministradas.

Esperava-se que, ao final deste processo, fosse possível identificar como a educação musical para jovens e adultos, especialmente no que diz respeito às práticas coletivas de canto junto à técnica vocal, contribui para o crescimento integral dos participantes, com respeito às suas histórias de vida, saberes e práticas que não constam nos currículos formais ligados à EJA.

Foi bastante desafiador realizar uma observação participante em um contexto que era marcado por uma condução de técnica vocal tradicional e conservadora. Ainda que houvesse demanda de musicalização, no sentido de iniciação e práticas educativo-musicais, com interesse notório do grupo em aprender fundamentos da linguagem musical, não foi uma ação fácil a transição de observação – para participante ativa no planejamento de aulas. A nossa atuação mostrou outros caminhos possíveis, compreendendo uma integração de saberes e práticas, teorias formais e valorização de saberes informais, assunção da identidade cultural, ao que o grupo não parecia estar familiarizado, mas recebeu de modo positivo.

O estudo comparativo de currículos formais e ocultos da música na EJA despertou a consciência de que os documentos podem trazer orientações que se afastam da realidade, das ações concretas e simbólicas, das falas e visões de mundo.

Considerando que cantar é um ato íntimo, é olhar para dentro de si e compreender-se enquanto pessoa no mundo, a voz é uma das maiores aliadas nesse processo. Conforme estudado ao longo da fundamentação teórica, mesmo diante de desafios como as limitações de espaço físico, abordagens enrijecidas, ruídos de comunicação, evasão e outros pontos observados, é possível constatar que a prática vocal coletiva na turma é benéfica para a construção de saberes e práticas musicais, mas, também, como experiência socioafetiva e sociocultural. Reconhecem-se assim, benefícios extrínsecos à linguagem musical e seus estudos enquanto área de conhecimento, pois as relações interpessoais, as novas conexões com pessoas e lugares propiciadas também pela inserção do PIBID e da UFRGS naquela instituição se mostraram positivas a todas as partes envolvidas.

A postura curiosa e aberta da maior parte do grupo com as propostas e conteúdo delineado foi um ponto salutar para que a experiência de iniciação à docência através do PIBID e em diálogo com o estágio se desse de modo contextualizado e significativo para todos os envolvidos. A constatação que as bagagens socioculturais dos sujeitos da EJA, egressos e membros da comunidade que compunham o grupo foi um aprendizado importante, pois mostrou caminhos possíveis de delineamento dos planos de aula, com a consciência de que estes deveriam ser flexíveis e sensíveis às realidades de cada encontro.

Foi gratificante perceber a receptividade e o reconhecimento das nossas propostas Pibidianas no ambiente de ensino, que pareceram expandir um universo de conteúdos e estratégias da música na EJA.

Se, por um lado, os conteúdos poderiam ser mais aprofundados no que diz respeito à técnica vocal em uma abordagem consistente e a conceitos da teoria da música, por outro lado ressalta-se a democratização das práticas musicais a partir da oferta gratuita de atividade coletiva de música.



## REFERÊNCIAS

- ANALOGIA. In: *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/analogias#:~:text=1.%20Rela%C3%A7%C3%A3o%20de%20semelhan%C3%A7a%20entre%20objectos,diferentes.%20.%20Investiga%C3%A7%C3%A3o%20da%20causa%20das%20semelhan%C3%A7as>. Acesso em: 16.fev.24.
- ARAUJO, F. F.; ROCHA, A. Significados Atribuídos ao Lazer na Terceira Idade: Observação Participante em Encontros Musicais. *PODIUM Sport, Leisure and Tourism Review*, v. 5, nº 2, p. 38–55, 2016. DOI: <https://doi.org/10.5585/podium.v5i2.157>
- AZEVEDO, João Pedro Dinis. *A utilização de metáforas e analogias no discurso vocal dos docentes de canto em escolas oficiais de música em Portugal*. Mestrado em Ensino de Música. Universidade de Aveiro, Departamento de Comunicação e Arte. Aveiro, 2019.
- BASTOS, Marcelo. Considerações sobre o conceito de currículo e seu papel na Universidade. In: XI ENCONTRO DE PESQUISADORES DO PPG EM EDUCAÇÃO: Currículo: tempos, espaços e contextos. PUC/SP, 2013. *Anais do...* Disponível em: [https://www4.pucsp.br/webcurriculo/edicoes\\_anteriores/encontro-pesquisadores/2013/downloads/anais\\_encontro\\_2013/oral/marcelo\\_de\\_andrade\\_bastos.pdf](https://www4.pucsp.br/webcurriculo/edicoes_anteriores/encontro-pesquisadores/2013/downloads/anais_encontro_2013/oral/marcelo_de_andrade_bastos.pdf) Acesso em: 10.set.2023.
- BEHLAU, Mara; PONTES, Paulo. *Higiene Vocal: Cuidando da Voz*. 3ª Edição (ampliada e atualizada). Rio de Janeiro: Revinter, 2001.
- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação*. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. *Parecer CNE/CEB nº 11/2000*. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF, 10 de maio de 2000. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011\\_00.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf) Acesso em: 17.fev.2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5a a 8a série: introdução*. Secretaria de Educação Fundamental, 2002. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja\\_livro\\_01.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_livro_01.pdf) Acesso em: 20.jan.2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos: Segundo Segmento do Ensino Fundamental*. Arte, vol. 3. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000011455.pdf> Acesso em: 10.jan.2024.

BRASIL. *Estatuto do Idoso. Lei nº 10.741*, de 1º de outubro de 2003. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 3 out. 2003.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96*, 2017, Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.%201%C2%BA%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20abrange,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.%201%C2%BA%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20abrange,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais). Acesso em: 17.fev.2024.

BRASIL. *Lei nº 10.639/2003*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF, 2003.

Disponível em:[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2003/L10.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm) Acesso em: 17.fev.2024.

BRASIL. *Lei nº 11.645/2008*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, DF, 2008. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm) Acesso em: 17.fev.2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*.

Brasília, DF, 2017. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192) Acesso em: 17.fev.2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 01/2021*. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. Brasília, DF, 2021. Disponível em:

[https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acesso\\_informacao/pdf/DiretrizesEJA.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acesso_informacao/pdf/DiretrizesEJA.pdf) Acesso em: 17.fev.2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação. Lei nº 13.005/2014*. Define diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024. Brasília, DF, 25 de junho de 2014. Disponível em:

<https://pne.mec.gov.br/assistencia-tecnica/programas-do-mec-metas> Acesso em: 17.fev.2024.

CERQUEIRA, Araújo; BITENCOURT, Silva; SOUZA, Sena. A Educação de Jovens e Adultos e a BNCC do Ensino fundamental. *Linhas Críticas*, nº 26, e30582.

<https://doi.org/10.26512/lc.v26.2020.30582> Acesso em: 17.dez.2023.

CRISTAL, Quedma Rocha. O processo da musicalização: concepções e implicações práticas. In: XIV ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL (ABEM). *Anais ...* Salvador, 2018. Acesso em: 10.set.2023.

CUERVO, Luciane; MAFFIOLETTI, Leda. Sindô lê lê, sindô lá lá, não podemos viver sem cantar! Identidade, educação e expressão através da voz. *Música na Educação Básica*. Porto Alegre, v. 7, n. 7/8, 2016. Disponível em: <https://revistameb.abem.mus.br/meb/article/view/72> Acesso em: 01.fev.2024.

CUERVO, Luciane. RIGO, Rosa. Pensamento crítico na formação de professores de música: andragogia mobilizada pelos cantos de tradição oral. *Revista Orfeu*. v. 8, nº 2, p. 1-39. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/orfeu/article/view/23964/16275> Acesso em: 04.fev.2024.

DRUMOND, Lorena Badaró; VIEIRA, Naymme Barbosa; OLIVEIRA, Domingos Sávio Ferreira de. Produção fonoaudiológica sobre voz no canto popular. *Jornal da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia* [online]. 2011, v. 23, n. 4 [Acessado em 29. ago.2023], pp. 390-397. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S2179-64912011000400017>>. Epub 09.fev.2012. Acesso em: 10.set.2023.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 38. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, P. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREITAS, Aline Zorzi Schultheis de; PINTO, Aline Penha; PIMENTA, Jussara Santos. A construção do currículo e os desafios da escola na sociedade contemporânea. *Revista Educação Pública*, v. 21, nº 17, 11/05/2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/17/a-construcao-do-curriculo-e-os-desafios-da-escola-nasociedade-contemporanea> Acesso em: 29.ago.2023

GIOVANETTI, Maria Amélia G. C. A formação de educadores de EJA: o legado da educação popular. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino. *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

GOIS, Wiliane da Silva; VASCONCELOS, Norma Abreu e Lima Maciel de Lemos. As especificidades da educação de jovens e adultos: um olhar sobre a prática de uma professora do município Paranatama. In: VI COLÓQUIO INTERNACIONAL “EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE”, 2012. *Anais do...* Acesso em: 10.set.2023.

GOMES, Nilma Lino. *Indagações sobre currículo*. Diversidade e currículo. Organização do documento: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: MEC/SEB, 2007.

HENDERSON, Jucélia Estumano; CHADA, Sonia Maria Moraes; FILHO, José Ruy Henderson. Música na educação de jovens e adultos: considerações acerca das preferências musicais. In: XXVI CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA. *Anais...* Belo Horizonte, 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo Demográfico 2022*. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/> Acesso em: 17.fev.2024.

JACKSON, Philip Wesley. *Life In Classrooms*. Nova York: Holt, Rinehart and Winston. 1968. Disponível em: <https://archive.org/details/lifeinclassrooms00phil> Acesso em: 17.fev.2024.

MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. Musicalidade, mitos e educação. In: X ENCUESTRO DE CIÊNCIAS COGNITIVAS DE LA MÚSICA MUSICALIDAD HUMANA: debates Actuales en Evolución, Desarrollo y Cognición e Implicancias Socio-Culturales. Universidad Abierta Interamericana. *Anais do...* Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 21 a 23/07/2011.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. *Indagações sobre Currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf> Acesso em: 10.Jan.2024.

PESSOA, P. S.; MACEDO, Elida P. Prática docente e Políticas Educacionais no Ensino Superior e os quatro pilares da Educação. *Rev. Educação*, Brasília, ano 41, n. 157, p. 108-119, out./dez. 2018

PENNA, Maura. *Música (s) e seu Ensino*. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. *O ensino superior e as licenciaturas em música: um retrato do habitus conservatorial nos documentos curriculares*. Campo Grande, MS, Ed. UFMS, 2013. Disponível em: [https://www.academia.edu/13061464/Ensino\\_de\\_Superior\\_e\\_as\\_Licenciaturas\\_em\\_M%C3%BAsica\\_P%C3%B3s\\_DCN\\_2004\\_um\\_retrato\\_do\\_habitus\\_conservatorial\\_nos\\_documentos\\_curriculares](https://www.academia.edu/13061464/Ensino_de_Superior_e_as_Licenciaturas_em_M%C3%BAsica_P%C3%B3s_DCN_2004_um_retrato_do_habitus_conservatorial_nos_documentos_curriculares) Acesso em: 10.Jan.2024.

PRESTES, Ingrid Talita de Brito. “A gente é como um relógio”: processo, alteridade e experiência na formação docente. *Revista Escritos e Escritas na EJA*, nº 9, 2018.

RANGEL, Juliana. L. C. *Consonâncias e Dissonâncias do Ensino de Música no currículo da EJA: uma experiência do CMET Paulo Freire*. Porto Alegre, 2014. Trabalho de Conclusão de Graduação em Pedagogia. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/115795> Acesso em: 10.Jan.2024.

RIBAS, Maria Guiomar; SOUZA, Jusamara de. Referências sobre música na Educação de Jovens e Adultos: produção acadêmica da educação musical. In: VIII ENCONTRO REGIONAL NORTE DA ABEM EDUCAÇÃO MUSICAL: formação humana, ética e produção de conhecimento

Rio Branco, 25 a 27 de novembro de 2014. Disponível em:  
[http://abemeducacaomusical.com.br/anais\\_ernt/v1/papers/978/public/978-2769-1-PB.pdf](http://abemeducacaomusical.com.br/anais_ernt/v1/papers/978/public/978-2769-1-PB.pdf)

RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento, 2017.

SANTOS, Eliana Pires. *Análise e criação de vocalises: uma discussão a partir da canção O Som da Pessoa, de Gil e Fonteles*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre, 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/206631> Acesso em: 10.set.2023.

SOUZA, Jusamara. Educação musical e práticas sociais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 10, 7-11, mar. 2004. Disponível em:  
[http://abemeducacaomusical.com.br/revista\\_abem/ed10/revista10\\_artigo1.pdf](http://abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed10/revista10_artigo1.pdf)  
Acesso em: 05.jan.24.

TEIXEIRA, Beatriz Taveira de Moura; DUARTE, Rosangela; CAMARGO, Leila Maria. O canto na formação do professor de música: um olhar sobre currículo. In: XI ENCONTRO REGIONAL NORTE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. De 09 a 20 de novembro de 2020. *Anais do...* Disponível em:  
<https://abem-submissoes.com.br/index.php/RegNt2020/norte/paper/viewFile/459/226>  
Acesso em: 05.jan.24

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/>  
Acesso em: 17.fev.2024.

UNESCO. Educação: um tesouro a descobrir. COMISSÃO INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI. *Relatório para a UNESCO*. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Paris, UNESCO: 1996. Brasília, julho de 2010.

UNIAFRO. *Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação. Disponível em:  
<https://www.ufrgs.br/uniafro/index> Acesso em: 16.fev.2024.

VELOSO, Caetano. *Marinheiro Só*. Salvador, Universal Music Ltda, 1969. 3:30.

WELCH, Frederick Graham. Investigar o desenvolvimento da voz e do canto ao longo da vida. *Revista Música, Psicologia e Educação*, n. 5, p. 5-20, 2003.

WELCH, Frederick Graham; PRETI, Constanza. O canto como comunicação interpessoal e intrapessoal. *Orfeu*, v.3, nº 1, julho de 2018. p. 198 de 229. Disponível em:  
<https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10059093/1/Welch%20&%20Preti%202018%200>  
Acesso em: 10.set.2023.

WOLFF, Maurício. Oliveira Silveira. Disponível em:  
<https://www.ufrgs.br/oliveirasilveira/obra/> Acesso em: 16.fev.2024.

## APÊNDICE 1

### *Diários de campo*

#### **VISITA À [ESCOLA]: Primeiras impressões**

No dia 22/06/2023, após combinação prévia com o professor supervisor, fui conhecer o espaço da [escola], escola parceira do PIBID que fica localizada no [endereço]. Meu horário de visita estava marcado para ser das 10h30 às 11h30. Começamos um pouquinho mais tarde e nos estendemos, pois o professor estava em uma reunião.

Chegando na [escola] a primeira impressão que eu tive foi de que o local era bem fechado, o que me causou certo impacto quando entrei no portão e me deparei com as grades que estão presentes na entrada. Ao mesmo tempo que avalei o espaço como seguro para os alunos, professores e funcionários. Eu cheguei às 10h, calculei mal o tempo do Uber, temia me atrasar pois não conhecia o local e pensei nos imprevistos que poderiam surgir no caminho, bem como demorar a conseguir um carro de aplicativo. Quando olhamos o prédio por fora, não temos a dimensão do quão grande ele é. Os muros da [escola] também são lindos. Eu me identifiquei na entrada para o segurança que estava ali, dizendo que vim visitar a [escola] pelo PIBID, ele me respondeu que eu poderia aguardar ali até a “hora do recreio acabar”. Eu achei engraçado ele usar o termo recreio, por ser uma escola da EJA – pensei no “intervalo”. Fiquei aguardando e em seguida chegou a [nome], minha colega. Uma mulher, não sei se era professora, perguntou ao segurança quem éramos e ele explicou. Quando marcou 10h30, ele nos deixou entrar para aguardar pelo professor. Eu fui logo olhar o brechó que tem na entrada, além das bandeirinhas de festa junina espalhadas por toda a escola. Eu também comecei a olhar outros espaços que não eram possíveis de visualizar antes. Próximo ao brechó tem um cartaz das vagas contempladas para a [escola], onde eu tive uma ideia inicial de quantas aulas eles dão ali, e descobri também uma longa lista de espera. Aulas de cavaquinho, teclado, canto coral/técnica vocal/canto popular, violão, percussão, flauta doce, teoria e percepção musical, contrabaixo, guitarra, prática de banda e pandeiro. Também há um grupo de cantores solistas que conta com +- 12 pessoas.

O professor supervisor apareceu, nos cumprimentou, perguntou pelos nossos nomes e nos encaminhou para o terceiro andar, em uma das salas que estão sendo utilizadas para música. Conforme fomos nos aproximando da sala (estava junto um colega do curso de Artes Visuais), vi o quanto o espaço é amplo, colorido, com muitos trabalhos expostos em todas as paredes. É um espaço de fato muito convidativo a estar lá. Foi isso que eu senti durante todo o momento. No corredor da sala de música uma das primeiras portas que identifiquei foi a Sala de Integração e Recursos (SIR), que me remeteu quando eu fiz o estágio em uma escola municipal na zona sul de Porto Alegre, onde a SIR também era ao lado da sala de música. Uma aula de cavaquinho estava acontecendo ao lado da sala que ficamos. Entramos na sala de música, que é grande, vi que lá tinham vários instrumentos musicais, quadros, cadeiras, armários, cartazes na parede e uma mesa com térmica para café. Nos acomodamos e o professor supervisor iniciou falando sobre a história da [escola], desde a sua criação até agora. Contou que a [escola] surgiu a partir de uma professora, hoje aposentada, mas que atua como professora voluntária; que sua criação surgiu a partir de um Coral que ela quis montar e foram aparecendo outras pessoas. Aos poucos as aulas foram se expandindo, as pessoas perguntavam e assim nasceu a [escola]. O professor supervisor

também nos contou das aulas de música que eu citei acima, que o único “pré-requisito” para se inscrever é ter o instrumento em questão, para que o aluno estude em casa. E o canto coral, que existe uma prova de habilitação. Ele está procurando por formas de isolar o som das salas de músicas, especialmente para as aulas de percussão e banda, visto que os vizinhos estão reclamando do barulho. Achei interessante que a [escola] também atende pessoas da comunidade no geral. O professor supervisor comentou que houve mais de 300 matrículas no início deste ano (2023).

[Escola]: “Reafirmando a importância da educação ao longo da vida.”

Ele nos mostrou uma grade dos grupos e ensaios e as possibilidades de horários, assim como explicou como funcionavam algumas das aulas e os professores que ministram cada grupo. Manifestei interesse no grupo de técnica vocal e parece que a turma está lotada. Eu pedi ao professor que, caso eu conseguisse ficar no horário que eu quero, se ele poderia já enviar algum material que eles estivessem ensaiando, e ele me deu duas partituras arranjadas: “*Acalanto*” do Dorival Caymmi e “*A canoa virou*” com adaptação do professor supervisor. Ele também nos mostrou as partituras das músicas que o grupo mais avançado do canto coral está fazendo. Um repertório de música popular muito bom, que pega obras como “*Erva venenosa*” da Rita Lee, “*Ai que saudade d’ocê*” do Vital Farias, “*Dias melhores*” do Rogério Flausino, entre outras. O professor supervisor explicou sobre o porquê de existir um teste para o canto coral, e que então o grupo se subdividiu em dois: O coral escola (alunos mais iniciantes) e o coral performático (alunos mais avançados).

Após esse período de conversa, fomos efetivamente conhecer os espaços da [escola] e passamos por várias das salas de aula: Português, espanhol, biologia, sala de dança onde um grupo estava ensaiando para a festa junina, entre outros. Passamos pelo Mural Interativo Sonoro-Cênico-Visual feito pelos colegas no PIBID em 2020. Imediatamente me lembrei do Fanzine que a professora coordenadora nos mostrou em aula. Não tirei fotos, mas obviamente fui testar ele! Foi muito legal poder ver o trabalho desenvolvido pelos colegas no início da faculdade. Descemos um andar e fomos para a sala de informática, onde uma professora estava trabalhando. Ela nos mostrou a sua sala e uma tela com lousa interativa que usam para dar aula. Nos mostrou um tapete interativo com letras, números e figuras que a escola tem, e um robzinho que você programa para usar com ele. É destinado para a educação infantil, por ser bem lúdico, mas deu ideia do professor supervisor de utilizar de outras formas para a educação musical. Continuamos caminhando pelo andar até a sala de artes, que estava fechada, mas com uma pintura linda nas duas paredes antes de entrar na sala – muito colorida, cheia de formas e cores vibrantes. Descendo de volta para o primeiro andar, perto da entrada, o professor supervisor nos mostrou o brechó que vimos antes. Estava fechado, só abre na sexta-feira e é no estilo pegue e leve, mas havia roupas, calçados e mantas expostas. Seguimos para a parte do “saguão”, um espaço amplo onde ocorrem as apresentações da [escola] e atividades no início do ano. Fomos então para a parte de fora, um pátio, onde tem bancos, árvores, flores, aparelhos de ginástica (fiquei surpresa com isso!) e um aquário com peixes. Os alunos, além de poder ficar nesse lugar entre uma aula e outra, algumas aulas de biologia ocorrem ali. Ao lado tem uma quadra descoberta e podemos ver as janelas do refeitório do outro lado. Voltamos e fomos para o lado contrário, passamos pelo refeitório que avistamos as janelas, em frente a ele tem uma biblioteca, mesa de ping pong, espelho, mesas e cadeiras que podem ser utilizadas pelos alunos. Indo para o lado da biblioteca vimos uma quadra coberta, mais aparelhos de ginástica e a antiga sala de música

(hoje utilizada para cursos, como maquiagem), além dos banheiros e mais um canteiro com ervas e flores. Retornamos à entrada e agradecemos ao professor supervisor por nos receber. Eu gostei muito da [escola] e fiquei animada para o próximo retorno.

## **JULHO/2023**

Julho foi o mês em que a turma de técnica vocal da [escola] me pareceu ter menos aulas. Isso ocorreu em virtude do período de recesso. Os alunos tiveram aulas nos dias 04, 11 e 18/07/2023. Na semana seguinte, iniciou então um curto recesso escolar, com previsão de retorno para o dia 31/07. Este mês foi dedicado a leitura do texto "Assunção da Identidade Cultural", de Paulo Freire, bem como as atividades propostas no Moodle Colaboração: O primeiro registro escrito de observação de duas aulas, a ser entregue até o dia 10/07, o mapa cultural (através de arquivo colaborativo) onde preenchemos informações como:

- Nome completo;
- Uma imagem;
- Uma música;
- Um filme;
- Um lugar;
- Um artista;
- Uma comida;
- Um objeto;
- Um hobby;
- Uma pessoa e
- Um momento.

Também conseguimos definir qual turma iríamos acompanhar, e em qual dia e horário. Dessa forma, ficou definido, após conversa com a minha professora da cadeira de estágio, a possibilidade de acompanhar a turma de Técnica Vocal, no horário das 15h às 16h30, na terça-feira. Fiquei feliz pois consegui combinar com ela (professora do estágio) de acompanhar o grupo no qual mais me identificaria, dentre as possibilidades que teríamos: De trabalhar com voz/técnica vocal/canto coral. E deu a coincidência de todos os colegas da música que estão fazendo o PIBID optarem por essa turma. Também fizemos uma nuvem de palavras relacionadas à nossa identidade cultural, a qual coloquei em um desenho de um pássaro que me remeteu liberdade, retorno e coisas que almejo. Escrevi palavras que fazem parte da minha vida, como: Voz, canto, música, vínculo, mulher, histórias, respeito, decisões, presença, viola de arco, entre outras.

Começamos a observar o grupo no dia 04/07/2023, conforme as minhas anotações, e a partir dessa data é que de fato conheci quem eram aqueles sujeitos da EJA: De onde vinham, suas idades, se haviam pessoas com deficiências e quais; como funcionava a dinâmica da aula (quem realiza os vocalises, como faz, em quais regiões) e quem é responsável pelo repertório. A turma iniciou com a música "Acalanto", do Dorival Caymmi e estudou ela durante esse mês.

## **AGOSTO/2023**

Em agosto, a turma de técnica vocal retomou os seus ensaios no dia 08/08/2023 (não tiveram aula no dia 01/08, nem ensaio do outro coral). Aqui, baseado nos trabalhos anteriores



sobre identidade, começamos a pensar e criar, de forma coletiva, qual seria a metodologia que usamos para conhecer melhor os membros da nossa turma. Na primeira aula do semestre, seguimos com os aquecimentos e vocalises tradicionais, e com uma nova dinâmica para nós, Pibidianos: Uma espécie de "teste" para ver como cada cantor está se desenvolvendo. Os membros do grupo relataram já terem passado por ela e alguns inclusive estranharam fazer novamente. Quando a professora voluntária e o professor supervisor falaram sobre esse teste, que ocorreria de forma individual com feedback logo em seguida, na hora achei que seria separado, que sairíamos da sala e só entraria quem fosse realizá-lo. Me pegou de surpresa ele ter sido feito na frente de todos, inclusive dos Pibidianos, pois pensei que alguém poderia não gostar ou não se sentir confortável com a nossa presença ali. Esse teste "individual" não foi a minha atividade favorita realizada pela turma, mas eles lidaram bem com isso.

O professor supervisor comentou que pretende ensaiar duas peças novas com a turma: "A Paz", do João Donato, e "Baião de 4 Toques", do José Miguel Wisnik e Luiz Tatit. A turma ainda está ensaiando a música "A Paz". Já terminaram de ler a primeira folha e agora só falta a segunda. Estou ansiosa para ouvi-los cantar tudo!

No dia 29/08/23, tive a oportunidade de ministrar a primeira aula para o grupo, junto com os meus colegas do PIBID! O nosso planejamento foi dividido em dois blocos: O questionário impresso e a música "Marinheiro Só", de domínio público. A aula teve outros desdobramentos que foram muito interessantes. Iniciamos com uma breve apresentação de cada Pibidiano, eu fui a última porque nesse dia cheguei um pouco atrasada. Me apresentar falando "Canto Lírico" e "Conservatório de Música" trouxe olhares curiosos para mim! Em seguida, nosso colega explicou sobre a dinâmica e passamos a folha com o questionário impresso. Eram poucas perguntas e estávamos à disposição para auxiliar no que fosse preciso. Surgiram algumas dúvidas relacionadas à escrita, como o que era o "fazer musical" (mais de uma pessoa nos perguntou isso). Nossa próxima dinâmica era, então, fazer um momento de conversa com a turma, onde cada um poderia falar as suas respostas, caso se sentisse confortável para tal. Acabou que essa etapa da atividade culminou em cada membro da turma contando sobre a música na sua vida desde a infância! Foi fantástico, a gente sempre acha que a aula vai ser "quadradinha" e sair exatamente como no plano. E isso me fez refletir também que...

→ *Quem dá o significado é o aluno!*

A segunda parte dessa conversa foi sobre como cada aluno é agradecido por fazer as aulas de música em um espaço como a [escola], além de elogiarem o trabalho desenvolvido pelo professor supervisor e pela professora voluntária. Além disso, alguns alunos disseram que fazer as aulas de técnica vocal na [escola] trouxe significado às suas vidas. Foi um momento muito bonito e importante de partilhas.

Entregamos as folhas da música "Marinheiro Só", de domínio público. Uma folha com a partitura a duas vozes e a outra folha com a letra escrita, em fonte maior. A minha colega e eu explicamos do que se tratava a música e ela ficou encarregada de reger o grupo. Ensinamos eles que cada vez que os Pibidianos cantassem a letra, eles responderiam com "Marinheiro Só". Então, a primeira parte de trabalhar a música com a turma foi dessa forma. Repetimos a primeira estrofe duas vezes, e depois o segundo texto duas vezes também. A turma aprendeu muito rápido, e parte dela conhecia a música. Depois, mulheres cantavam a

frase, homens respondiam, e trocou: Homens cantavam a frase, mulheres respondiam. Os alunos gostaram de cantar a música e encerramos bem no tempo da aula.

### **SETEMBRO/2023**

Interessante mencionar que o mês de setembro foi o período no qual o grupo passou pelas situações mais variadas, a cada semana:

- 05/09/2023: Aula normal.
- 12/09/2023: Não tiveram aula.
- 19/09/2023: Apresentação do grupo [coral] em homenagem ao aniversário de [x] anos da [escola].
- 26/09/2023: Oficina sobre voz, ministrada pela professora coordenadora do PIBID, no Centro Cultural da UFRGS.

Esse mês me trouxe um novo olhar sobre a turma de Técnica Vocal. Agora, que já estou inserida no programa há três meses, estou me sentindo mais à vontade com o grupo, e acredito que eles comigo. Aproveito também para realizar um breve comentário, que faz referência a uma disciplina que cursei no semestre passado, e que foi de extrema importância para a minha experiência enquanto Pibidiana: Educação de Jovens e Adultos: História e Política. Quando eu fui apresentada à turma de Técnica Vocal, ainda em julho, não sabia como iria ocorrer a minha jornada com o grupo, e a insegurança se faz forte nesses momentos. Quando eu comecei a cadeira, a professora fez uma pergunta norteadora para a turma que, além de apresentar cada pessoa, direciona toda e qualquer prática que possa ser realizada: "Quem é o sujeito da EJA?" Nisso, como consequência, uma série de outras questões surgem, para complementar. Onde esse sujeito está inserido? Em quais condições ele vive? Qual é a sua história de vida? Por que você quis voltar a estudar? Essa é a ponta do iceberg, que começamos a descobrir sobre o outro, e que ainda não está nem perto de compreender por tudo o que essa pessoa atravessou, até chegar na educação de jovens e adultos. E cursar essa disciplina me sensibilizou a, de fato, enxergar essas pessoas, tornou mais humana a minha percepção acerca desse público. E vejo que a docência é isso: Estamos em uma constante transformação, valorizando o processo e buscando por uma prática que traga significado para os alunos.

Resgato alguns fragmentos do texto que escrevi no fórum, sobre o trabalho "pensando práticas":

Referente ao dia da Oficina:

O primeiro ponto que eu gostaria de destacar foi a vivência semanal da sala de aula, na condição de Pibidiana, do contato com este público, através da aula de música na [escola], e especificamente, com a turma de Técnica Vocal. Experiência esta que se manifestou de diferentes formas em nosso último encontro, com a Oficina [nome], onde a forma na qual o grupo nos recebeu foi diferente, mais calorosos e familiares à nossa presença, na qual foi possível identificar através das falas e comportamentos.

Dentre interações apresentadas pelo grupo, presenciei as mais inusitadas e boas abordagens, como: "Eu quero te passar uma receita de bolo tunisiano, que uma amiga minha faz", "vocês vão continuar com a gente depois que o PIBID acabar?", "vocês têm aula aqui (Centro Cultural)?" e "Teu instrumento principal é o canto? Eu gostaria de te ouvir cantar. Vocês vão ter apresentação?", dentre outras bonitas manifestações que escutei naquele dia.

Passado esse primeiro trimestre do programa, me avalio totalmente no que Freire menciona como ser inacabado: Não apenas me enxergo enquanto pessoa não detentora (e bem longe disso!) de todo o saber, como compreendo que o outro também é como eu e que juntos, aprendemos um com o outro. E minha relação com os alunos da turma de Técnica Vocal têm sido essa: Eu aprendo e me surpreendo com eles, com as suas práticas e conhecimentos a cada aula. Eu me 'permito' ser sensibilizada por cada aluno e por questões que perpassam à sala de aula, enquanto eles também se relacionam com curiosidade a respeito de quem somos, do que fazemos.

## **OUTUBRO/2023**

No início de outubro, o grupo [coral] realizou uma apresentação na Sala Álvaro Moreira no dia 03/10, contando com a participação de alguns membros da turma de Técnica Vocal. Devido a isso, não houve aula nesse dia. Na terça-feira seguinte, 10/10, não pude comparecer na [escola] devido a um problema relacionado à oferta incorreta de horário para uma cadeira da faculdade. Esse equívoco resultou na minha ausência, pois precisei discutir a questão com a professora na tentativa de encontrar uma solução. Neste dia, entretanto, houve uma reunião que não pude estar presente, do professor supervisor com os meus colegas Pibidianos, que resultou na proposta de duplas para ministrar as aulas. Sendo assim, os alunos do PIBID foram divididos nas duplas:

- Dupla 1: M1 e M2; - Dupla 2: M3 e M4 e - Dupla 3: Eu e M6.

Podendo participar da primeira aula do mês, que ocorreu no dia 17/10, tivemos uma reunião com o professor supervisor antes da aula de música, que iniciou por volta de 14h30 para tratar os nossos próximos passos enquanto bolsistas do PIBID, que envolveria o trabalho "Pensando Práticas", baseado no tema a ser abordado com a turma, a "Percepção Musical", bem como a escolha de repertório com o objetivo de preparar o grupo para a apresentação de final de ano, cuja data prevista é no dia 12 de dezembro. A minha proposta de atividade era realizar com o grupo uma composição coletiva, com ideias de possíveis abordagens mencionadas acima. Participando da reunião, ficou acordado com os Pibidianos que a nossa prática deveria ser voltada a trabalhar a Percepção Musical, considerando que na turma de Técnica Vocal existem diversos níveis de experiência e conhecimento musical. Em relação ao repertório, decidimos manter a música "*Marinheiro Só*", feita em dinâmica anterior com os estudantes, e "*Deus Me Proteja*", do Chico César. Eu havia entendido que estava incluída na lista a música "*A Paz*", do João Donato, porém não. Após a primeira aula em dupla dos colegas M1 e M2, ficou decidido que a turma também cantaria a música "*Asa Branca*", esta, contudo, não foi cogitada na reunião.

Na sexta-feira, 20/10, eu participei do "Encontro Interdisciplinar de Formação no PIBID", que ocorreu no Centro Cultural da UFRGS (Campus Centro) sobre Educação Inclusiva, trazendo a professora [supervisora de outra escola parceira], que trabalha na [escola de educação inclusiva]. Ela atuou como mediadora ao lado de suas colegas, também professoras da [escola de educação inclusiva]: Professora 1 (Doutora em Educação Especial), Professora 2 (Professora da Educação Especial) e Professora 3 (Professora da Educação Especial). O encontro se deu na Sala Araucária. Eu achei fantástica a experiência de poder escutar das quatro professoras as suas experiências com a Educação Especial, sobretudo na referida escola, onde elas falaram sobre a sua formação, porque escolheram trabalhar com esse público, as especificidades do Transtorno do Espectro Autista (TEA) e seus alunos, e

sobre casos de autismo junto com alguma outra condição. Eu gostei muito das dinâmicas propostas pelas professoras, como a dinâmica do BALÃO: Não deixar os balões caírem, como eu lido com todos e as reações dos colegas; a dinâmica de ANALISAR IMAGENS: O que eu enxergo e o que eu não estou enxergando, mas está presente ali?; e a dinâmica de LER FRASES COMUMENTE ESCUTADAS SOBRE O TEA: Discutir em grupo mitos e verdades do transtorno.

Uma das professoras falou muito sobre a Teoria da Subjetividade, e uma frase dita por ela me marcou bastante:

*"Nos construímos inclusivos. Nos construímos a partir do olhar do outro."*

Respeitar o tempo do aluno não é deixá-lo solto, é aprender como ensiná-lo, como contribuir para o seu desenvolvimento.

Na semana vindoura, dia 24/10, eu tive um contratempo e não consegui comparecer à aula de Técnica Vocal, perdendo a aula ministrada em dupla pelos meus colegas do PIBID M3 e M4. A partir do planejamento deles, eu e minha [colega] já estávamos conversando sobre possíveis práticas e como levá-las para sala de aula, em acordo com o que já havia sido apresentado pelos colegas.

31 de outubro: Minha aula em dupla com a [colega]!

Ao descobrirmos que o foco das aulas seria Percepção Musical, eu e a [colega] começamos a pensar em quais conteúdos poderíamos trazer em aula, e longe de uma aula estilo "Teoria e Percepção Musical" mais próxima da faculdade ou conservatório de música. Pensamos em como abordar a teoria e a percepção sem necessariamente trazer teoria musical e grafia. Para tal, conversamos sobre quais eram as **percepções da turma**, como por exemplo, se eles conseguiam perceber a diferença entre grave e agudo, ou quando a melodia realiza os movimentos ascendentes e descendentes. Conversamos sobre várias aulas e falas dos estudantes, e a partir disso o nosso plano foi se estruturando um pouco antes do plano de aula dos colegas. A minha ideia era realmente fazer um plano de aula que trouxesse uma construção, aprender no "passo a passo".

Partindo então para a aula que construímos para eles, pensamos em trazer um elemento que os colegas não fizeram: Percepção rítmica. A [colega] e eu idealizamos isso, e quando falamos uma para a outra a ideia "casou", logo, o questionamento foi: "Como vamos fazer isso?". A primeira parte da aula, então, foi trazer o compasso quaternário 4/4, presente na maioria das músicas que eles cantam, de uma forma simplificada. Para facilitar a nossa comunicação com a turma, a [colega] deu a ideia de dividirmos as atividades, o que cada uma iria fazer e falar, para que pudéssemos aproveitar bem o tempo, que deveria ser 30 minutos, e que a gente não esbarrasse uma na outra. Ficou assim:

- Primeira parte da aula: [Colega]: Percepção rítmica;
- Segunda parte da aula: Fiama: Percepção melódica e voz e
- Terceira parte da aula: Nós duas: Ensaio da música com a turma.

A [Colega] ficou responsável pela primeira parte. Tivemos a ideia de um trabalho rítmico muito visual, para que a turma conseguisse acompanhar, que consistia em: Colocar quatro folhas de papel (colorido, cada folha representa 1 tempo) em duas estantes de partitura, e inserir recortes de quadrados menores nas folhas. Os quadrados menores

representavam uma batida, nesse caso, com palmas. Então, propomos à turma dois padrões rítmicos, e deixamos livre para que a turma criasse os outros dois padrões, que constam no plano de aula atualizado posteriormente a aula. Explicamos o exercício algumas vezes, até que a turma entendesse como fazer. Para alguns padrões, obviamente, a turma precisou de mais tempo para assimilar a “velocidade” da palma. Falamos para eles que a [colega] contaria os quatro tempos do compasso, e eles entrariam no próximo 1 (quando começasse de novo), e dessa forma também, por exemplo: Bate palma no tempo 1 e 2, no 3 não bate palma e bate palma no tempo 4. Assim como as variações. Também falávamos “pausa” onde não tinha o recorte do quadrado, indicando para não bater palma. Eu havia me lembrado do aluno com deficiência visual, e que por conta disso, as nossas explicações deveriam ser ainda mais precisas.

A segunda parte da aula ficou comigo, e trabalhei a percepção melódica também voltada para a voz. Iniciei a minha parte explicando uma colocação do meu colega, da primeira aula. Como a turma possui diferentes níveis de conhecimento teórico-musical, alguns sabem a diferença entre grave e agudo, e outros não. Então ele, na melhor das intenções, mostrou no teclado qual seria essa diferença, tocando uma nota muito grave, e outra muito aguda. Está certo também, mas não é só isso. Para lincar com o que os colegas trouxeram, eu expliquei para a turma que o grave e o agudo não são tão distantes assim, que a gente coloca os sons graves e agudos em lados opostos geralmente para ficar mais fácil de entender e conseguir perceber a diferença – ou ainda, que colocamos instrumentos, como um violino e um contrabaixo, para deixar clara essa diferença, mas que a verdade é que esses sons estão mais próximos do que a gente imagina. Eu segui a minha fala exemplificando no teclado o que eu queria dizer. Eu toquei as notas Si<sup>3</sup> - Dó<sup>4</sup>, expliquei para a turma que esse é um intervalo de segunda (trazendo o que os colegas abordaram na aula anterior), e por que segunda? Porque uma nota está do lado da outra, mostrei os dedos e disse que a gente conta 1, 2. Que o Dó é mais agudo do que o Si, ou que eu poderia pensar também que o Si é mais grave que o Dó, e que se eu pegasse uma nota de referência, eu poderia entender isso da maneira que eu quisesse. Eu completei essa minha primeira fala dizendo que é que nem quando a gente canta, que não precisamos pensar nas notas com as distâncias, ou que algo é muito grave/agudo para cantarmos. Que os movimentos das nossas ‘cordas’ vocais são muito próximos, que elas estão lá trabalhando ativamente para soarem, mas o movimento é pequeno logo, não tem por que a gente pensar assim. Como os entendimentos são diferentes, eu pensei em várias possíveis respostas, caso a turma entendesse isso, ou não. Eu perguntei para eles se entenderam, alguns responderam que sim, outros que não, baixinho. Para mexer com eles, em tom de brincadeira numa tentativa que quebrar esse medo de falar que não entendeu, eu disse: “Ou, bah Fiama, não tá rolando, explica isso de outra forma”, eles riram e alguns falaram que estão no caminho, mas que a minha explicação ajudou muito. Escrevendo aqui ficou um texto enorme, mas tudo foi dito de maneira rápida, porque não tínhamos muito tempo, e eu tinha que ir para a prática.

Partindo para os exercícios, eu expliquei para eles que eu iria tocar no teclado alguns exercícios de percepção melódica, ou seja, melodias/linhas e ver o que eles conseguiram identificar – se baseado nas aulas dos colegas, a linha fazia um movimento de subida (ascendente), descida (descendente), ou se “parava no lugar” (notas repetidas). A turma ficou empolgada com essa atividade, talvez porque possa ter soado como um desafio ou, “vamos mostrar que a gente sabe”. Disse também, em tom de brincadeira, que seriam quatro exercícios, que seria rapidinho porque não tínhamos muito tempo e que sei que eles queriam

cantar. Eles deram risada. Eu toquei os quatro exercícios de percepção melódica, e entre cada um eu dava um tempo para que eles escutassem bem as notas, pensassem, e falassem o que acharam. Eu tocava devagar cada uma; duas melodias, mais compridas, eles pediam para repetir, mas já tinham uma ideia do que estava acontecendo. Eles me diziam: “Primeiro desceu, aí depois subiu, aí teve uma hora que a nota repetiu”, entre outras falas similares. O professor supervisor fez uma intervenção na minha parte, pedindo para que eu explicasse a diferença entre o grave e o agudo. Eu achava estar explicando de maneira simples, mas ele queria que fosse mais ainda, então me falou para dizer que agudo é quando está indo do grave para o agudo, e grave é quando está indo do agudo para o grave. Tiveram duas alunas mulheres que eram certas nas respostas sobre os exercícios, escutavam, já iam cantando junto, e quando eu perguntava, falavam qual movimento era. Indo então para a terceira parte que pensamos para essa aula, chegou a hora de fazermos a música com a turma. “*Deus Me Proteja*”, do Chico César, foi a escolhida. Eu fiz o primeiro exercício de ritmos com a turma, de baterem palmas no ritmo da letra “Deus me proteja de mim”, eles fizeram, logo, pedi que eles cantassem a melodia com “lá lá lá”, no mesmo ritmo da palma e junto. Eles pegaram essas etapas muito rápido, e nisso, a [colega] pediu aos nossos colegas que entregassem a partitura da música para a turma. Aqui ficou “meio a meio”, parte da turma conhecia a música, e a outra parte não conhecia. Nós duas ficamos responsáveis por esse momento, anunciando as frases que seriam cantadas. Fazíamos assim: Como parte da turma não conhecia a música, primeiro a gente lia a letra da frase, repetia, e cantava como modelo. Quem conhecia, certamente cantava e ajudava a turma. Eu tocava as melodias no teclado enquanto cantava junto, inclusive dando entradas para os homens e mulheres, conforme o nosso arranjo. Quando conseguimos fazer a turma cantar duas frases, por exemplo, pedimos que eles cantassem as duas sem parar. Nisso, por já estarmos chegando ao final da aula, faltou apenas as partes onde a letra e a melodia mudam:

“Caminho se conhece andando  
 Então vez em quando é bom se perder  
 Perdido fica perguntando  
 Vai só procurando  
 E acha sem saber  
 Perigo é se encontrar perdido  
 Deixar sem ter sido  
 Não olhar, não ver  
 Bom mesmo é ter sexto sentido  
 Sair distraído espalhar bem-querer”

“*Observação*: O início da aula foi com a professora voluntária, realizando os vocalises no teclado. O professor supervisor não ministrou a sua parte nessa aula, porque não tínhamos tempo de fazer a nossa aula em dupla.

## **NOVEMBRO/2023**

Dos dias 07/11, 14/11, 21/11 e 28/11, as terças-feiras referentes ao dia da aula da turma de Técnica Vocal, eu consegui estar presente em apenas dois: 07/11 e 21/11. Infelizmente, algumas faltas têm sido necessárias de forma a contemplar os dois espaços, faculdade e [escola]/PIBID.

A primeira aula do mês de novembro trouxe os meus colegas atuando em dupla, M1 e M2 (o colega M3 foi ao teclado para ajudar com a música), com tema abordando a grafia musical, percepção melódica, harmônica e rítmica, com base no repertório. Eles ensaiaram a música "*Deus Me Proteja*", com arranjo meu e da [colega]. Como a turma não possui alfabetização de notação musical, e sim, noções mais gerais como dinâmicas (por exemplo, forte e fraco), eu tive dificuldade em compreender porque a aula dos colegas trouxe elementos como a subdivisão das figuras musicais (1 semibreve → 2 mínimas → 4 semínimas,...), além dos próprios nomes das figuras rítmicas, conteúdo este que já é complexo quando estamos aprendendo sobre teoria musical. Eu não consegui estabelecer relações com o que os professores ensinam para a turma, e nem com o tema guarda-chuva de percepção musical. Mas, acredito que numa abordagem diferente do que foi feito, a aula poderia ter funcionado um pouco melhor. A [colega] interrompeu a aula nos últimos minutos para ajudar os colegas a direcionarem a turma, pegou um dos instrumentos de percussão disponíveis na sala de aula de música, onde demonstrou o pulso da música para os Pibidianos e o grupo, também auxiliando nas entradas e tocando ritmos que combinam com a música.

Duas semanas após o ocorrido da aula dos colegas, no dia 21/11 foi a nossa vez de ministrar a aula em dupla. Eu havia solicitado o plano de aula da dupla da semana anterior, dos colegas M3 e M4, porque eu gostaria realmente de fazer uma conexão com as propostas dos colegas e com o que estávamos pensando. O tema da aula deles foi "técnica vocal com enfoque na música *Asa Branca*", cujo plano constava sete etapas: Aquecimento vocal (4min), introdução à música *Asa Branca* (5min), exploração da melodia (7min), técnica vocal: acordes menores (7min), interpretação da letra (4min), prática integrada (2min) e encerramento (2min). Quando eu ministrei a primeira aula em dupla, que ocorreu no dia 31/10, eu percebi que a turma de técnica vocal compreende melhor quando os assuntos são relacionados à prática vocal. Sem dúvida alguma, são cantores! E por essa razão, comecei a pensar que a nossa proposta, inclusive escrita no plano de aula, deveria ser "Percepção Musico-vocal". Como aproximar os conteúdos e demonstrar, de alguma forma, a sua utilidade prática para a voz. Abaixo, escrevo sobre as minhas percepções sobre a aula, como eu estava me sentindo antes e depois dela, e o relatório que escrevi para guardar o registro:

Eu não estava me sentindo bem nesse dia, para essa aula, por conta de ter outras situações me atravessando naquele momento: A primeira, certamente, é a ansiedade. Eu quero fazer tudo bem-feito e dar o melhor que eu puder a todo instante, mas eu estava preocupada de que a aula não fosse boa e que a turma não iria gostar por acreditar que estava muito teórica, além de outras situações. Tudo que acontece impacta diretamente na nossa aula. Por essa razão, escolhi escrever esse trecho no início do mensário, sobre a nossa aula, e não no final, como uma observação. Mas, mesmo que eu não estivesse no melhor dia, o que comentei com [colega] de não estar me sentindo legal, a aula transcorreu de maneira muito tranquila e foi boa. Eu acredito ter conseguido explicar e dar exemplo do que eu queria, a turma estava entendendo e participando. Curiosamente, eu me senti menos nervosa dessa vez.

As etapas do plano de aula estavam nítidas na nossa cabeça, o que cada uma iria fazer e falar, sempre com a possibilidade de uma contribuir na parte da outra, adicionar um comentário, etc. Eu peguei o banco do teclado, me sentei em frente à turma. Abri a aula conversando com os alunos que como os meus colegas na aula passada haviam feito exercícios de respiração, vocalises, intervalos musicais, repertório e etc, para mostrar para eles que o plano de aula possui uma conexão com o que foi dado, e com as atividades que

pensamos, que a gente ia revisar a postura correta para cantar sentado (explicado exatamente e um pouco mais como no plano de aula), assim como a professora voluntária ensina eles. Durante a aula, eu fiz conexões dessa forma, dizendo: “Como vocês veem com a professora voluntária, [...]”, ou “Sabe quando a professora voluntária fala tal coisa? Ela quis dizer exatamente isso, que [...]”. Numa tentativa de explicar para a turma a posição do pescoço, eu me lembrei de um exercício que já fiz no canto, que é se encostar de pé em uma parede. Lembrado na hora, não está no plano de aula. Assim, a cabeça fica alinhada à coluna, e disse que eles poderiam testar isso em casa. Tivemos uma transição mais dinâmica entre os exercícios, e o tempo era tão curto que nos enrolamos um pouco para caber tudo. A [colega] ficou encarregada de falar sobre a respiração, também a exemplo de como consta no plano de aula. Não houve tempo de fazer uma relação mais objetiva entre a postura e respiração com a percepção musical. A segunda parte da aula, voltando para mim, consistia em apresentar para a turma os conceitos de Tessitura e Extensão Vocal, e foi assim que eu fiz: Disse para a turma que iria falar sobre Tessitura, e comecei perguntando se alguém já havia ouvido falar nesse conceito. O professor supervisor reforçou a minha pergunta. As respostas foram bem próximas, mas ninguém disse exatamente o que era, mas sim que Tessitura é: “A extensão da voz”, “O que eu consigo cantar, que é mais grave e mais agudo”, que é “Cantar afinado” e mais algumas falas, todas na mesma direção. Aqui, eu expliquei que a afinação era algo posterior, que vem com o estudo (prática). Fiz uma brincadeira com eles, que está gravada, onde eu disse que o cantor que diz que nunca errou, nunca desafinou, nunca quebrou a voz, é um mentiroso! Nós aprendemos errando e acertando. Expliquei então que a Tessitura é o conjunto de notas que emitimos com conforto, e conseqüentemente, as notas que cantamos com mais frequência. E que a Extensão Vocal são todas as notas que alcançamos, independente da qualidade sonora. Por conseqüência disso, ela é maior do que a tessitura. O primeiro exercício proposto para a turma, por mim, foi a “sirene” (ou glissando), com a vogal U, que vai passar por todas as regiões da voz (grave, médio e agudo - começando pelo grave), e que eles explorassem a sonoridade da própria voz. Já tínhamos pouco tempo, para finalizar os exercícios e ensaiar as músicas. A [colega] assumiu novamente e fez exercícios de respiração guiada, onde propomos a turma de soprar a água na garrafa pet com um canudo. Um exercício muito usado nas aulas de canto e também pelos fonoaudiólogos, onde podemos aprender sobre pressão de ar, controle da coluna de ar, duração da expiração, entre outros. Por conta da hora, não conseguimos explicar tudo isso para a turma. A [colega] se colocou como exemplo para mostrar à turma como deveriam soprar, formando bolhas pequenas (fluxo de ar controlado). O professor supervisor, cuidando a turma, disse para eles, num dado momento: “Não tomem a água da garrafa, gente! É pro exercício!” Nós demos risada, é claro que eles tomaram água, e eu também. O importante era não tomar tudo! Então, nós duas passamos pelos alunos olhando as bolhas que eles estavam soprando, e interagindo.

A terceira e última parte da aula era ensaiar as músicas *Deus Me Proteja* e *Marinheiro Só*. O tempo avançava e já deveríamos ter terminado a aula, só foi possível ensaiar *Deus Me Proteja*, que era a minha (nossa) prioridade, até por ser o nosso arranjo, e pensando que precisávamos deixar um pouco mais compreensível a música para o grupo. A minha ideia era deixar clara a estrutura da peça, para que eles realmente entendessem onde e quando cantar. Eu escrevi essa parte do plano de aula pensando em todo um passo a passo, de relembrar com a turma a estrutura da música, que as mulheres (Voz 1) cantavam primeiro a estrofe, depois os homens (Voz 2) repetiriam ela quando entrassem, as notas que escrevemos na sílaba da palavra “ruim”, entre outros (tudo descrito no plano de aula), e não conseguimos



fazer como eu havia idealizado. Fomos relembrando rapidamente o que foi possível. Começamos a música pela parte B. Como a segunda parte da música era a mais difícil para a turma, e não havia mais tempo, a [colega] foi tocando a melodia no teclado e nós duas cantando, para servir de modelo vocal. Eu fiquei em frente as sopranos, que estavam com mais dificuldades. Lemos a letra, repetimos muito cada parte da música, e conseguimos chegar até o final do arranjo. Eu levantei os braços e comemorei falando com a turma: “E a gente conseguiu chegar no final do arranjo!” Eles ficaram contentes e começaram a bater palmas. Uma mulher, que estava mais próxima de mim, disse: “Olha a felicidade dela”, ela e as alunas sorriram. O professor supervisor abordou conosco enquanto a aula acontecia sobre questões referentes ao arranjo, como modulação, notas, oitavas, etc. Nós estávamos ensinando a nossa proposta, gradativamente, tentando trazer de forma mais natural possível esse cantar, seja em uníssono, oitavando, e todos aprenderam muito rápido. Ficamos felizes em ver o grupo atento e participativo com a nossa aula. Para finalizar, conseguimos passar todo o arranjo do *Deus Me Proteja*. A turma gostou, nos agradeceram, e foram ao laboratório de informática realizar a avaliação institucional. Conversamos com alguns alunos durante a saída, que demonstraram terem apreciado a aula, e fomos embora.

### DEZEMBRO/2023

Chegamos em dezembro! Seis meses completos do Programa que, agora, passaram voando! As inevitáveis correrias de final de ano, contabilizando todas as cadeiras obrigatórias e eletivas, um TCC, concerto e o meu último semestre da faculdade refletiram em uma rotina ainda mais agitada do que o normal, e a sensação de que eu consegui interagir menos com a turma, por ter tantas demandas ao mesmo tempo. A turma de Técnica Vocal recebeu os Pibidianos nos dias 05, 12 e 19/12.

Eu não pude comparecer na aula no dia 05/12, pelo conflito de horário com a cadeira da faculdade. Recebi através do *WhatsApp* os vídeos da aula dos colegas M3 e M4, que seguiram com o tema da Percepção Musical, focando no reconhecimento dos timbres dos instrumentos musicais da orquestra. Para tal, eles colocaram exemplos de instrumentos (aqui reconhecemos a voz como instrumento e na minha opinião, o mais bonito de todos!) tocando no celular pela caixinha de som. Algumas das sonoridades apresentadas foram: 1. Voz (áudio da cantora *Montserrat Caballé*, soprano lírico performando uma das árias que mais ficou reconhecida na sua voz: *O Mio Babbino Caro*, da personagem *Lauretta* da ópera *Gianni Schicchi*, de Giacomo Puccini); áudio da música "*Chega de Saudade*", do Tom Jobim; 2. Viola de Arco; 3. Violoncelo - Me pareceu que os colegas mostraram exemplos de escalas apenas, mas adorei esse vídeo. Ver a turma interagindo e tentando descobrir qual instrumento estava tocando. Interessante visualizar como as percepções variam e o conhecimento realmente é construído, pois os alunos estavam conversando sobre qual família era o instrumento que estava tocando: Se cordas friccionadas ou sopro – metais/madeiras, falaram numa tuba! Flauta (transversa?) também. A princípio, os extremos do instrumento (muito grave ou muito agudo) alteram a percepção deles, que por vezes não sabem distinguir se é corda ou sopro. Uma das alunas curiosamente perguntou se o contrabaixo não era apenas tocado com os dedos, porque ela achava que sim (e esse foi o seu palpite sobre qual instrumento estava tocando), o professor e os colegas explicaram que esse instrumento também utiliza o arco. Quando ela disse isso, a primeira impressão que tive foi que ela tem o Jazz como referência neste instrumento, que utiliza muito a técnica do *Pizzicato*, realmente. Não existem respostas certas, isso é fantástico! Mas pode ser algum outro gênero/estilo musical também. O que eu

fiquei chateadaaa é que não compartilhamos ideias e planos de aula. Porque? Eu toquei Viola de Arco e tenho ela na minha casa, se tivéssemos combinado, eu poderia ter levado nessa aula, falar sobre a diferença dela para o violino, já que visualmente são instrumentos idênticos, ou mesmo quem quisesse pegar o instrumento para experimentar!

Os colegas também realizaram os exercícios de aquecimento vocal e ensaiaram a música "*Asa Branca*". Eu estava prestando atenção, tanto nos vídeos quanto presencialmente, por mais que a gente forneça partituras das músicas, a turma traz consigo folhas com a letra da música, o que me faz pensar se isso talvez não é mais relevante para eles, porque o grupo surge com essas folhas que eu sinceramente não havia pensado em imprimir, com exceção da primeira dinâmica lááá atrás. Escrevo isso aqui porque eu e a minha colega tivemos essa questão com o professor supervisor, de modificar o arranjo, tonalidade, alturas, etc, quando essa demanda de partitura não era a nossa maior preocupação. E acredite, é um desafio enorme estudar algo sem uma partitura, tudo bem quadrado, justamente porque os meus estudos musicais iniciaram dentro de um conservatório, e é com esse repertório de concerto que me sinto "em casa". Contudo, ter a possibilidade de pensar como ensinar música de outras formas dentro da graduação é uma experiência valiosa, eu tive muita dificuldade em lidar com isso nas cadeiras anteriores de estágio, era mais enrijecida porque eu não sabia o que fazer com os alunos que não aprenderam a teoria musical - consequentemente, ler partitura.

Na terça-feira seguinte, 12/12, foi a minha aula com a [colega], onde ficamos encarregadas de realizar os aquecimentos corporais e vocalises, e ensaiar com a turma as três músicas do repertório: *Asa Branca*, *Deus Me Proteja* e *Marinheiro Só*. Das aulas que nós tivemos a oportunidade de ministrar, essa foi de longe a pior. Eu acredito que várias situações anteriores à aula culminaram para isso. Senti esse último plano de aula engessado, mesmo entendendo a necessidade de ensaiar as três músicas do repertório. Outra impressão que eu tive foi de que a turma estava menos disposta a fazer a aula nesse dia, primeiro pelo clima, estava bem quente, e segundo, o professor supervisor não esteve presente, o que parece ter baixado o ânimo do grupo. No caminho, eu disse para a [colega] que achava que as etapas de alongamento e aquecimento vocal que constavam no plano de aula tomariam mais tempo, e nos faltaria para ensaiar as três músicas do repertório. Já tínhamos a ideia do que cada uma faria, mas reforçamos isso no caminho, com a liberdade de fazer como fosse possível na hora. De fato, corremos contra o tempo. Na [escola], a [colega] ficou encarregada pela parte dos alongamentos. Eu fiquei a cargo de fazer a parte dos exercícios vocais, o que foi difícil, porque as várias situações (não descritas aqui, apenas) influenciaram na qualidade dos exercícios, eu errei algumas vezes e me senti culpada por isso, de não ter conseguido uma concentração melhor na hora. Eu fiz dois vocalises dos três que havia escrito, o primeiro deu certo, o segundo me pegou, eu errei na hora de tocar e os alunos começaram a ficar confusos. Eu mudei o exercício e pedi que eles fizessem de outra forma, mais fácil, porque eu tocava uma melodia e alguns estavam cantando outra, ou mudando. Eu consegui corrigir a situação.

A segunda parte da aula foi o caos. A primeira parte, dos alongamentos e vocalises, apesar de eu ter errado, foi tranquilo. Eu e a [colega] ensaiamos a música *Deus Me Proteja* com a turma, lembrando as vozes, o que cada um fazia, as alturas para cantar, e funcionou. Eu toquei as melodias no teclado. Eu não tocava as duas vozes juntas, dava preferência para tocar a voz que eu achava que precisava mais de uma ajuda. A maior parte do arranjo tem as vozes bem separadas. A partir da segunda música, *Asa Branca*, começou a decair a qualidade

da aula, devido a alguns acontecimentos. A [colega] pediu aos colegas que relembassem para a turma cada um (dupla) a estrutura das músicas (dizer quem faz o quê e etc). Essa fala dela infelizmente acabou sendo o gatilho para a falha de comunicação entre todos nós, porque cada um se sentiu responsável pela sua música, sendo que a aula deveria ser dada por mim e por ela. Então, os três colegas foram para frente junto conosco e ficamos com cinco pessoas na frente do grupo, que não haviam combinado absolutamente nada, já que era apenas a [colega] e eu. [...] Virou uma bola de neve tão grande que todos estavam se comunicando, e comunicando a turma, de maneira confusa.

Na música *Marinheiro* Só esses problemas também aconteceram. Os colegas resolveram que os homens cantavam a letra, e as mulheres responderam. Quando eles ensaiaram a música duas vezes, isso inverteu: Homens responderam, e as mulheres cantavam a letra. Eu fiquei sem entender o porquê, e faltei na aula anterior. A própria turma estava perdida e sem conseguir visualizar uma estrutura.

Os apontamentos que eu trago sobre essa aula são: Não foi um bom momento para o professor supervisor faltar, esses desencontros não teriam ocorrido. Conversei com a [colega] sobre a aula, e a verdade é que nos sentimos invadidas, engolidas pelos colegas em sala de aula. Assim como cada dupla deu a sua aula nas semanas anteriores, aquele era o nosso momento à frente do grupo. No dia seguinte, tivemos reunião do PIBID, o professor supervisor estava presente. Explicamos toda a situação, os colegas pediram desculpas. Tudo certo, apesar do momento não ter sido legal. Eu acho importante que o *mensário* reflita também as coisas ruins que ocorreram, uma aula que saiu do controle, porque essa foi a realidade daquele dia, pela minha visão. É um aprendizado para todos nós.

13 de dezembro: Última Reunião do Núcleo 2 - Artes do ano!

Na quarta-feira, 13/12 ocorreu a nossa última reunião do ano. O momento da reunião é sempre valioso, onde presenciamos os relatos sobre como funcionam os trabalhos nas outras duas escolas parceiras, ouvindo alunos e professores. Tenho muita vontade de conhecer a [escola parceira 1], onde a [professora supervisora] atua na Educação Especial, e a [escola parceira 2], onde o [professor supervisor] dá aula de Artes Visuais. Espero que possamos visitar as escolas parceiras em alguma dinâmica do programa ou atuar em alguma oficina!

A abertura da reunião se deu por uma dinâmica com quatro alunos da disciplina de Psicologia da Educação, onde a colega Pibidiana [nome] faz parte da turma e introduziu o trabalho. A ideia era manifestar em um cartaz, trazido por eles, a resposta do que é ser professor. Poderia escrever, desenhar, pintar (com caneta hidrocor, lápis, tinta, marca-texto, giz), riscar, entre outros. Uma pergunta que pode parecer simples, mas traz consigo um importante momento de reflexão. A minha palavra, destacada em cor verde, foi "AUTOCONHECIMENTO". Eu me lembrei que escrevi sobre isso num trabalho para a disciplina de Estágio IV, em que:

*Ser professor é... "Autoconhecimento. O que eu já aprendi, o que vou aprender, o que eu posso ensinar e de que maneira vou fazer isso. Também, quais limitações eu tenho e como trabalhar para melhorá-las. As aulas anteriores, tanto do Estágio-PIBID, quanto da disciplina de estágio na faculdade, além da cadeira da Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem me*

*mostrado a urgência de um ensino contextualizado, que faça sentido para quem vai participar da aula, trazendo as suas vivências e experiências".*

Também escrevi outras duas palavras, se "Adaptar" e "Refletir".

Dentro dessas partilhas em grupo, gosto de ouvir as percepções dos colegas Pibidianos, o que gostam de trabalhar, com qual público. A nossa dinâmica de amigo secreto também foi muito legal, eu ganhei um "Vale Arte" da colega [nome], para escolher entre as artes que ela produz e achei incrível! Escolhi uma das artes (mãos tocando as teclas de um piano – trabalho que ela fez pensando se tirasse alguém da música!) e vou comprar outra arte dela, porque gostei bastante de todas que ela me enviou. Bora apoiar as mulheres artistas na manutenção das suas carreiras e sonhos! "Amigo secreto artístico" sem dúvidas foi o melhor! Uma farta mesa com lanches deliciosos, como sempre, e uma ótima notícia: Minha amiga foi chamada para o concurso do Município! Eu fiquei muito feliz e orgulhosa, sei o quanto ela se dedica com amor a essa profissão e aos seus alunos!

19 de dezembro: Última aula da turma de Técnica Vocal do ano!

Última aula do PIBID do ano! Se não estou enganada, era quase 15h30 quando chegamos. Eu fico aflita com atrasos, porque eu me exijo responsabilidade com os compromissos, e especificamente nesse dia eu teria um ensaio começando enquanto a aula ocorria na [escola]. A turma de Técnica Vocal, a professora coordenadora e o professor supervisor estavam nos esperando. O professor supervisor nos comunicou que a professora voluntária não se faria presente dessa vez. Entramos na sala de aula, cumprimentamos todos, nos sentamos nas cadeiras ao lado do professor supervisor, pois a sala estava cheia. A professora coordenadora estava conversando com a turma enquanto nos aguardava. Falou sobre uma de suas disciplinas na faculdade, explicou sobre o PIBID (incluindo essa sigla), agradeceu a turma por receber tão bem e permitirem os Pibidianos de trabalharem nesse espaço, falou sobre a oficina que ministrou para o grupo em setembro, no Centro Cultural da UFRGS, e disse que gostaria de fazer novamente uma dinâmica com canto de tradição oral com a turma. Ambos os professores, coordenadora e supervisor, abriram espaço para a turma caso quisessem comentar alguma coisa, e o primeiro comentário veio de uma das alunas, e foi... Inusitadamente bom!? Ela comentou que adora aprender coisas novas, por essa razão, gosta dos Pibidianos dando aula. Mas ela completou a sua fala dizendo que "gosta mais da aula das meninas", que elas são mais dinâmicas e a aula flui melhor. Ela pegou todos de surpresa, eu fiquei incrédula, mas sei que ela foi sincera na fala. Ela seguiu comentando que gosta da aula dos meninos também, só que eles parecem se perder às vezes. Eu fiquei pensando também, que essa fala da aluna envolve outro aspecto que eles não sabem: As etapas do curso em que cada um de nós está. Normalmente não comentamos sobre isso, ou se fizemos, esquecemos. Eu estou cursando o último semestre, os colegas estão na metade do caminho. O tempo das nossas experiências dentro e fora da faculdade variam, eu sou a única do grupo cujo instrumento principal é a voz. Esse tempo e amadurecimento de ideias, os conhecimentos adquiridos na prática e dentro da universidade me direcionam para ter um olhar mais crítico em relação a essa prática na sala de aula sobre voz, técnica vocal, estrutura da aula, tipos de exercícios (aquecimentos corporais e vocalises) e para que servem, entre outros. Aos poucos, os estudantes foram se manifestando, elogiando bastante a nossa dupla.

Após esse primeiro momento de interação dos professores com a turma, a ideia desse encontro era realizar um fechamento do PIBID em 2023, sendo a última aula do ano. Dessa

forma, nosso objetivo era apresentar as três músicas desenvolvidas pelo Pibidianos. Cada dupla seria responsável pela sua música, resultando: *Asa Branca* (M3 e M4), *Deus Me Proteja* (Eu e M6) e *Marinheiro Só* (M1 e M2). A aula passada havia sido difícil, onde a turma não tinha certeza do que estava cantando, mas essa aula transcorreu melhor. Os colegas apresentaram as suas músicas, eu e a [colega] apresentamos o *Deus Me Proteja*. Ela regeu/deu as entradas e eu toquei algumas notas e cantei junto com o grupo, inclusive nas notas onde tinha uma pequena intervenção para a segunda voz (que não estava cantando a melodia principal). Anterior a essa aula, eu e a [colega] havíamos conversado sobre o quê cada uma iria fazer, como sempre fazemos. Os colegas e professores cantaram junto.

Finalizada a parte mais musical da aula, enquanto a turma realizava a chamada e terminavam de se organizar, fomos para a sala ao lado arrumar a confraternização. Cada Pibidiano deveria levar comes ou bebes para fazermos uma bonita mesa de lanche. Aqui foi um momento muito especial com o grupo, onde eles reforçaram o quanto gostaram da nossa presença durante esses meses de aula. Ficamos interagindo, e me lembro de cinco momentos, principalmente: O primeiro foi da mesma aluna que elogiou a nossa dupla dizer que quando tiver confraternizações, se poderiam haver lanches saudáveis, sem açúcar, porque ela é diabética (eu não sabia disso); segundo foi uma outra aluna que me perguntou se eu estava no último semestre, porque ela estava orgulhosa me dizendo que a sua filha passou na UFRGS para estudar Música!!! Eu fiquei muito feliz que ela quis compartilhar essa notícia, perguntei o nome da filha e também já segui a mãe no Instagram. Terceiro foi o aluno que estava de aniversário, cantamos parabéns e ele recebeu o livro “nome”, da professora [nome]. Em quarto lugar, o aluno com autismo frisou o quanto gosta dos Pibidianos, me elogiou e ficamos conversando sobre uma banda que eu não conhecia. Ficamos conversando sobre outras músicas também. Em último lugar, uma aluna ficou conversando comigo no final da confraternização, também salientando o quanto gostou dos Pibidianos, elogiando a minha presença enquanto professora e dizendo que muitos caminhos vão se abrir no próximo ano. Eu fiquei feliz, agradei pelos desejos e energia boa que ela estava emanando, e disse que coisas boas vão acontecer para nós. Seguimos conversando, ela me abraçou e tiramos uma foto juntas. Eu conversei com a professora coordenadora se poderia sair antes do final da confraternização, pois teria um ensaio começando às 17h. Ao final, descemos para o átrio para prestigiar a exposição do autorretrato, da dupla de Pibidianos [A1] e [A2], colegas das Artes Visuais que atuam na [escola]. Eu gostei muito dos trabalhos. Por fim, fomos para o pátio da [escola], onde tiramos fotos com os alunos (a mesma aluna que elogiou queria uma foto só com os Pibidianos. Eu adorei!), conversamos com eles, e eu tive que me despedir mais cedo, para me deslocar até o ensaio. Eu tive a boa companhia e conversa de uma aluna da turma de Técnica Vocal que foi comigo metade do caminho, pois mora no [bairro]. Foi muito legal conversar e saber mais sobre ela, que ela é formada em Dança pela UFRGS e dá aulas! É muito bom quando temos esses momentos fora da sala de aula também.