

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE LETRAS E ARTES  
ESCOLA DE MÚSICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM MÚSICA

**ANA PAULA NOGUEIRA DA SILVA**

FORRÓ NA ESCOLA:  
Caderno de práticas musicais para a Educação Básica.

Rio de janeiro - RJ

2023

ANA PAULA NOGUEIRA DA SILVA

FORRÓ NA ESCOLA:

Caderno de práticas musicais para a Educação Básica.

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Música (PROMUS), Escola de Música, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Música.

Orientador (a): Prof. (a). Dr(a). Sheila Zagury

Rio de Janeiro-RJ

2023

## CIP - Catalogação na Publicação

S532f Silva, Ana Paula Nogueira da  
Forró na Escola: práticas musicais para a Educação  
Básica / Ana Paula Nogueira da Silva. -- Rio de  
Janeiro, 2023.  
120 f.

Orientadora: Sheila Zagury.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do  
Rio de Janeiro, Escola de Música, Programa de Pós  
Graduação Profissional em Música, 2023.

1. Forró. 2. Educação Básica. 3. Educação musical.  
4. Escola. I. Zagury, Sheila , orient. II. Título.

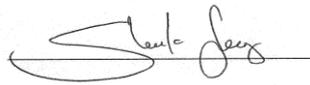
Ana Paula Nogueira da Silva  
FORRÓ NA ESCOLA:  
Caderno de práticas musicais para a Educação Básica

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Música (PROMUS), Escola de Música, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Música.

Aprovada em:



Profa. Dra. Sheila Zagury- PROMUS/ UFRJ



Profa. Dra. Patrícia Michelini Aguilari- PROMUS/UFRJ



Prof. Dr. Climério de Oliveira Santos- CPM

Dedico este trabalho a Deus, causa primeira de todas as coisas, à minha família, amigos, amigas, e professores em especial minha orientadora por acreditar que seria possível.

## AGRADECIMENTOS

A Deus causa primeira de todas as coisas, a quem tanto recorro em desafios grandiosos.

À minha família em especial minha mãe, meu pai, minha irmã, meu irmão e todos os sobrinhos e sobrinhas, pois é pensando neles que sonho e busco realizar grandes obras, são as minhas inspirações e sei que assim também sou para eles.

À minha orientadora, professora Dr<sup>a</sup> Sheila Zagury, que desde o início acreditou no meu projeto e nas minhas ideias e pacientemente respeitou minhas limitações, sempre me ajudando a superá-las e ensinando-me o caminho difícil, porém gratificante, de buscar ser melhor em tudo o que eu me proponho fazer.

Aos colegas de turma, em especial, o Carlos Eduardo Barcelos (Cadu), pela presteza e assistência.

Aos Professores, Professoras e funcionários do programa de Pós-Graduação Profissional em Música -PROMUS da UFRJ pela importante contribuição e profissionalismo.

Aos (as) professores (as) titulares e suplentes que aceitaram o convite para compor a banca de defesa de mestrado.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará-IFCE, o lugar onde exerço minha profissão como professora de música, pelo apoio e incentivo na busca pelo meu aperfeiçoamento profissional.

Aos colegas professores e professoras, funcionários e funcionárias, alunos e amigos do IFCE Campus Cedro onde atuo a mais de 5 anos, pelo apoio em todo o processo em busca dos meus sonhos, em especial o amigo Ailton Pinheiro.

À minha amiga irmã, Luciana Rodrigues, com quem divido tantas conquistas e com quem sei que posso contar em todos os momentos da minha vida.

Às amigas Laura Hévila, Edenilce Peixoto, Cristiana Rodrigues, amigas que tanto admiro e a quem sempre busco apoio e inspiração.

Ao escritor, professor, músico e pesquisador Dr<sup>o</sup> Climério Santos, a quem tanto busquei me inspirar nas pesquisas sobre o forró.

Aos músicos e amigos multi-instrumentistas com quem sempre conto com o apoio, Ranier Oliveira, Wesley Santana e Edinaldo Sóstenes, pela importante contribuição junto a este projeto.

A todos os profissionais que direta ou indiretamente contribuíram para que este sonho pudesse se tornar uma realidade.

*“Eu quero é cantar o Nordeste que é grande e que cresce e você não conhece doutor, de um povo guerreiro, festivo e ordeiro, de um povo tão trabalhador.”*

Poeta cantador Flávio Leandro.

## RESUMO

SILVA, Ana Paula Nogueira. **FORRÓ NA ESCOLA: caderno de práticas musicas para a Educação Básica**. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Música). Escola de Música, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

A presente dissertação tem como objetivo principal expor o processo de construção do produto “Forró na Escola: caderno de prática musical para a Educação Básica”, apresentado ao Programa de Pós-graduação Profissional em Música da UFRJ. O caderno no qual estão dispostas as sugestões de atividades contendo como temática principal a produção musical do forró é direcionado para os professores de música e/ou artes que atuam na última etapa da Educação Básica. Apresenta ainda de forma estrutural sugestões de prática para o ensino e aprendizagem musical em forma de planos de aulas, oficinas, mesas redondas e apresentações artísticas, além de quatro obras musicais compostas especificamente para o produto. Por meio de uma pesquisa de natureza aplicada e perspectiva instrumental, o presente trabalho tem como motivação as experiências musicais da autora com o ambiente escolar e com o universo do forró, além da carência de materiais didáticos relacionados ao ensino de música com a referida temática. Diante do exposto, o presente produto se apresenta inovador, pois dispõe de uma abordagem pedagógica direcionada para o ensino de música no âmbito da educação básica, além de se caracterizar como uma fonte de referências de caráter relevante para os estudos culturais, uma vez que oportuniza ampliar o debate acerca do papel das práticas, difusão e preservação das manifestações artísticas e da tradição popular, da qual o forró e suas matrizes (dança, música, culinária etc.) estão inseridos dentro do contexto escolar.

**Palavras-chave:** forró; educação básica; educação musical; escola.

## ABSTRACT

SILVA, Ana Paula Nogueira. FORRÓ NA ESCOLA: notebook of music practices for Basic Education. 2023. Dissertation (Professional Master's in Music). School of Music, Federal University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

This dissertation aims mainly to expose the construction process of the product “Forró at School: musical practice notebook for Primary Education”, submitted to the Professional Graduate Program in Music at UFRJ. In this notebook, there are suggestions of activities focused on the production of forró music, and they are aimed at music and/or arts teachers who work in the last stage of Primary Education. It also presents practical suggestions for musical teaching and learning in the form of lesson plans, workshops, round tables and artistic presentations, in addition to four musical pieces specifically composed for the final product (the notebook). This is an applied research conducted under an instrumental perspective, and it is motivated by the author's musical experiences with the school environment and with the culture of forró, as well as the lack of didactic materials related to teaching music regarding the aforementioned theme. In view of the above, this product is innovative, as it has a pedagogical approach aimed at teaching music in the context of primary education, in addition to being a source of relevant references for cultural studies, since it provides opportunities for broadening the debate about the role of practices, dissemination, and preservation of artistic manifestations and popular tradition, considering that forró and its matrices (dance, music, cuisine, etc.) are inserted within the school context.

**Keywords:** forró; primary education; musical education. school.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> <i>Qr Code</i> contendo o vídeo de interpretação da obra “Baião de Luiz”.....	85
<b>Figura 2:</b> <i>Qr Code</i> contendo o vídeo com áudio Play back da obra “Baião de Luiz”.....	86
<b>Figura 3:</b> Foto de rascunho manuscrito dos versos da obra “Xote Mansinho”.....	87
<b>Figura 4:</b> <i>QR Code</i> contendo vídeo com áudio <i>play back</i> da obra “Xote Mansinho”.....	88
<b>Figura 5:</b> <i>Qr Code</i> contendo vídeo com áudio <i>play back</i> da obra “Xote Mansinho”.....	88
<b>Figura 6-:</b> <i>Qr Code</i> contendo vídeo de interpretação da obra “Ô Xaxado”.....	90
<b>Figura 7:</b> <i>Qr Code</i> contendo vídeo com áudio <i>play back</i> da obra “Ô Xaxado”.....	91
<b>Figura 8:</b> Esboço manuscrito da letra da obra musical “Nosso são João”.....	94
<b>Figura 9:</b> <i>Qr Code</i> contendo vídeo de interpretação da obra “Nosso São João”.....	95
<b>Figura 10:</b> <i>Qr Code</i> contendo vídeo com áudio play back da obra “Nosso São João”.....	95
<b>Figura 11:</b> Imagem da autora durante captação de vídeo e áudio do caderno no estúdio de gravação EDS Studio.....	96
<b>Figura 12:</b> <i>Qr Code</i> contendo vídeo de execução da zabumba -Xote.....	97
<b>Figura 13:</b> <i>Qr Code</i> contendo vídeo de execução da Sanfona -Xote.....	97
<b>Figura 14:</b> <i>Qr Code</i> contendo vídeo de execução do triângulo - Xote.....	98
<b>Figura 15:</b> <i>Qr Code</i> contendo vídeo de execução zabumba-Baião.....	98
<b>Figura 16:</b> <i>Qr Code</i> contendo vídeo de execução sanfona-	

Baião.....	99
<b>Figura 17:</b> <i>Qr Code</i> contendo vídeo de execução do Triângulo-Baião .....	99
<b>Figura 18:</b> <i>Qr Code</i> contendo vídeo de execução do zabumba- Xaxado.....	99
<b>Figura 19:</b> <i>Qr Code</i> contendo vídeo de execução da sanfona- Xaxado.....	100
<b>Figura 20:</b> <i>Qr Code</i> contendo vídeo de execução da Triângulo – Xaxado .....	100
<b>Figura 21:</b> <i>Qr Code</i> contendo vídeo de execução da zabumba -Arrasta- .....	100
<b>Figura 22</b> <i>Qr Code</i> contendo vídeo de execução da sanfona -Arrasta-pé.....	100

## LISTA DE EXEMPLOS

<b>Exemplo 4:</b> Partitura da obra musical “Nosso São João”. Fonte: autora .....	92
<b>Exemplo 5:</b> Célula rítmica do xote no zabumba (fonte: autora) .....	97
<b>Exemplo 6:</b> Célula rítmica do xote no zabumba (fonte: autora) .....	97
<b>Exemplo 7:</b> Célula rítmica do xote no triângulo (fonte: autora) .....	98
<b>Exemplo 8:</b> Célula rítmica do baião no zabumba (fonte: autora) .....	98
<b>Exemplo 9:</b> Célula rítmica do baião na sanfona (fonte: autora) .....	98
<b>Exemplo 10:</b> Célula rítmica do baião no triângulo (fonte: autora) .....	99
<b>Exemplo 11:</b> Célula rítmica do xaxado no zabumba (fonte: autora) .....	99
<b>Exemplo 12:</b> Célula rítmica do xaxado na sanfona (fonte: autora) .....	99
<b>Exemplo 13:</b> Célula rítmica do xaxado no triângulo (fonte: autora) .....	100
<b>Exemplo 14:</b> Célula rítmica do arrasta-pé no zabumba (fonte: autora) .....	100
<b>Exemplo 15:</b> Célula rítmica do arrasta-pé na sanfona (fonte: autora) .....	101
<b>Exemplo 16:</b> Célula rítmica do arrasta-pé no triângulo (fonte: autora) .....	101

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 3:</b> Plano de aula de tema “QUIZ DO FORRÓ” .....	66
<b>Tabela 4:</b> Plano de aula de tema “ELEMENTOS DA MÚSICA: timbre/densidade” .....	70
<b>Tabela 5:</b> Plano de aula de tema “ELEMENTOS DA MÚSICA: ritmo, harmonia e melodia”. .....	72
<b>Tabela 6:</b> Plano de aula de tema “Elementos da música: Duração” .....	73
<b>Tabela 7:</b> Plano de aula de tema “ELEMENTOS DA MÚSICA: altura” .....	74
<b>Tabela 8:</b> Plano de aula de tema “PROCESSOS CRIATIVOS: vamos compor?” .....	75
<b>Tabela 9:</b> Oficina: construção de instrumentos .....	79
<b>Tabela 10:</b> Oficina de poesia .....	80
<b>Tabela 11:</b> Oficina: uma conversa forrozeira .....	81
<b>Tabela 12:</b> Mostra cultural aqui tem forró .....	82

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCCEM	Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio
CD	Compact Disc (Tradução: disco compacto)
CE	Ceará
CEFET	Centros Federais de Educação Tecnológica
CPM	Conservatório Pernambucano de Música
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino médio
DCRC	Documento Curricular Referencial do Ceará
DVD	Digital Versatile Disc (Tradução: Disco Digital Versátil)
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FGB	Formação Geral Básica
IF	Itinerários Formativos
IFCE	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará
IMMUB	Instituto Memória Musical Brasileira
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PROMUS	Programa de Pós-graduação Profissional em Música.
UFCA	Universidade Federal do Cariri

## SUMÁRIO

### Sumário

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>18</b>
<b>2. CONTEXTUALIZAÇÃO .....</b>	<b>22</b>
2.1 CONCEITO E ETIMOLOGIA DO TERMO FORRÓ .....	22
2.1.2 Luiz Gonzaga e o reinado do baião .....	27
2.2 CONCEITO DE GÊNERO E ESTILO PARA A MÚSICA POPULAR.....	33
2.2.1 Diversos caminhos para um termo só: forró e gênero musical. <b>Erro! Indicador não definido.</b>	
<b>3. CURRICULARIZAÇÃO DO ENSINO DE ARTES E EDUCAÇÃO MUSICAL NO BRASIL .....</b>	<b>44</b>
3.1 AS PEDAGOGIAS E O ENSINO DE ARTES NO BRASIL .....	48
3.2 ALGUMAS PEDAGOGIAS MUSICAIS PARA O ENSINO FORMAL DE MÚSICA.....	53
3.3 A EDUCAÇÃO BÁSICA E SUAS MODALIDADES .....	57
3.4 INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ-IFCE.....	59
<b>4. RELATO DA EXPERIÊNCIA E A ELABORAÇÃO DO PRODUTO .....</b>	<b>61</b>
4.1 CONSTRUÇÃO DAS ATIVIDADES .....	63
4.1.1 Planos de aulas .....	64
4.1.2 Projeto Integrador “Aqui Tem Forró” .....	85
4.2 CONSTRUÇÃO DAS COMPOSIÇÕES .....	92
Exemplo 1: Partitura da obra musical “Baião de Luiz” (Fonte: autora). <b>Erro! Indicador não definido.</b>	
Exemplo 1: Partitura da obra musical “Baião de Luiz” .....	93
4.2.2 Xote Mansinho .....	95
4.2.3 Ô Xaxado.....	98

4.2.4	Nosso São João.....	101
4.3	GRAVAÇÃO DO MATERIAL DE AUDIOVISUAL E FONOGRAFICO .....	105
<b>5.</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>111</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>113</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Forró e escola são dois universos que reverberam minha experiência sonora enquanto artista, cantora e professora desde a minha adolescência, uma vez que foi no palco de uma escola onde ocorreu a minha primeira apresentação em público cantando uma canção do repertório de forró. Numa escala motivacional, estas duas notas já soariam harmonicamente perfeitas para compor o presente trabalho, mas como todo acorde se concretiza numa tríade, a minha atuação docente no âmbito da Educação Básica, como professora de música na disciplina de Artes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará- IFCE, com data de estreia há seis anos, se tornou a nota que faltava para completar o “acorde de tônica” e assim compor as muitas linhas melódicas que lhes apresento na forma deste produto.

“Forró na Escola: caderno de práticas musicais para a Educação Básica” tem como objetivo principal apresentar proposta de planos de aulas, cujas atividades podem ser desenvolvidas pelos professores de música da disciplina de artes que atuam na última fase da Educação Básica, tendo como temática o universo de possibilidade do qual dispõe as produções musicais do forró.

A proposta do caderno surge principalmente pela minha necessidade de sanar a ausência de materiais didáticos no âmbito da educação musical cuja temática das atividades tivessem como ênfase a música e a cultura da região Nordeste (uma realidade que presenciei no início do meu exercício profissional enquanto professora), especificamente a respeito do forró e sua vasta produção musical. Além disso, a pesquisa se apresenta como uma excelente oportunidade de aprofundar meus conhecimentos enquanto cantora, que desde os treze anos de idade, tenho o forró como fonte de inspiração artística.

A respeito da literatura relacionada ao ensino de música na Educação Básica, estudos como os de Queiroz & Marinho (2009), Paula (2007) e Souza & Gonçalves (2020) demonstram como resultado de suas discussões uma carência de materiais didáticos específicos para esta modalidade no país. Além disso, os autores apontam como aspectos relevantes e necessitados de maiores investigações científicas em relação entre ensino de música, professores e os livros didáticos ofertados nas instituições públicas de ensino cujas abordagens não se apresentam de forma satisfatória, demonstrando a necessidade de ampliar os debates e reflexões a respeito desses encadeamentos.

Na atualidade, o forró, aqui compreendido como um temo guarda-chuva para designar símbolos, produção musical e dança a partir da produção musical de artistas como Luiz Gonzaga é um tema recorrente em muitos trabalhos acadêmicos, embora muitos dos objetivos

destas pesquisas tenham análises e reflexões com enfoque nas representações simbólicas, construções indenitárias ou estudos sociais relacionados ao gênero, a exemplos de pesquisadores como Santos (2019), Vieira (2015) e Madeira (2016). Ainda que todos estes trabalhos tenham como temática principal o forró, nenhum desses estudos objetiva a construção de um produto pedagógico direcionado ao processo de ensino e aprendizagem em música no contexto da Educação Básica construída a partir do Forró.

A temática se mostra relevante para a pesquisa no Brasil, uma vez que o forró está inserido enquanto manifestação artística e parte da identidade cultural de uma nação bem como uma importância significativa para a música popular brasileira. Foi considerado, em dezembro de 2021, um patrimônio cultural imaterial do Brasil. A iniciativa partiu da Associação Balaio do Nordeste, no estado da Paraíba, que registrou o protocolo de solicitação junto ao Instituto do Patrimônio Cultural e Artístico Nacional- IPHAN, após diversos encontros com grupos, artistas, simpatizantes e pesquisadores do forró de vários Estados brasileiros ao longo dos últimos dez anos (IPHAN, 2021).

Este acontecimento amplia ainda mais a importância de uma educação musical através e para o forró, pensado não somente para ampliar os conceitos sobre as questões indenitárias no âmbito escolar, mas também como instrumento de preservação desse patrimônio. Além disso, o conceito de identidades culturais enquanto abordagem disposta no currículo do ensino de artes na Educação Básica é uma orientação prevista no documento a que se refere às orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, o qual afirma que “o estudo e a valorização da produção cultural de cada região favorece a conscientização sobre o patrimônio natural e o construído, além de propiciar a fruição desse patrimônio e o respeito a ele” (BRASIL, 2000, p.185).

A valorização da produção cultural de cada região é também uma premissa disposta nas competências gerais para a Educação Básica prevista nas normativas da Base Nacional Comum Curricular- BNCC, a qual propõe “valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural” (BRASIL, 2018, p. 9).

À frente desses pressupostos, os três capítulos descritos a seguir possuem uma abordagem metodológica de pesquisas para artes numa perspectiva instrumental de natureza aplicada, que como afirma Borgdorff (2017), proporciona uma *práxis* docente levando em consideração a teoria como um corpo de conhecimento técnico-profissional necessário à prática da arte em questão. Somando-se a isso, o presente estudo tem o embasamento teórico

respaldado pela pesquisa bibliográfica a fim de analisar conceitos a respeito dos tópicos sobre forró, Ensino de Arte e Educação Musical bem como suas pedagogias, além de descrever os caminhos percorridos para alcançar os objetivos do produto aqui exposto.

Após apresentação da introdução descrita no escopo deste trabalho, o primeiro capítulo é composto por seções e subseções as quais discorrem sobre os conceitos e etimologia do termo forró e suas inserções no mercado da música popular brasileira. Desvelam ainda processos e categorizações as quais consolidaram o baião como um gênero de música popular de raízes na região Nordeste, porém, de difusão nacional. Os tópicos relacionados aos caminhos do baião buscam interpretar historicamente as trajetórias de seus atores sociais (artistas, compositores e público) no processo de construção de sua vasta produção musical e como esta continua a inspirar, até a atualidade, diferentes gerações de músicos e artistas. O capítulo subsidia analiticamente a temática principal do produto que é o forró, situando o leitor à luz das concepções de diferentes autores a respeito dos aspectos históricos, sociais e culturais nas quais a produção musical do forró está envolvida.

O segundo capítulo, subsidiado por cinco seções, apresenta um compêndio a respeito dos caminhos do ensino de artes e música e das legislações brasileiras no processo de implantação destas enquanto disciplinas no currículo da Educação Básica, apontando as principais tendências pedagógicas adotadas pelo sistema educacional brasileiro, principalmente no âmbito do ensino de artes a partir do século XX. Além disso, descrevem os principais conceitos e normas do funcionamento do ensino público na atualidade, dando ênfase para às instituições de ensino como os Institutos Federais de Educação, que nesta pesquisa representa não somente um campo de atuação profissional como também um fator motivacional da autora para o desenvolvimento deste estudo.

No terceiro e último capítulo, o leitor terá acesso à descrição do processo de construção do produto e tem como tópico inicial um breve relato de experiências da autora enquanto cantora e professora de música. Desta forma, este capítulo está dividido em quatro seções que permitem compreender a fundamentação teórica e prática para a construção dos planos de aulas e o projeto integrador, onde constam as sugestões de atividades a serem desenvolvidas em sala de aula bem como as composições (criadas especificamente para serem desenvolvidas por estas). Além disso, o capítulo relata as dinâmicas de gravação do material de áudio e audiovisual do qual dispõe o produto final deste trabalho.

Por fim, as considerações finais, as quais expõem minhas impressões a respeito dos caminhos percorridos até a finalização do produto, reconhecendo que a trajetória do mestrado

se mostrou desafiadora, porém frutífera diante dos muitos aprendizados adquiridos ao longo dos últimos dois anos.

Para, além disso, reitero que o produto em questão se apresenta inovador, pois apresenta uma abordagem pedagógica direcionada para o ensino de música no âmbito da educação básica, cuja temática embora pertinente e necessária para a educação musical se apresenta escassa. Além disso, este trabalho caracteriza-se como uma fonte de referências de caráter relevante para os estudos culturais, pois oportuniza ampliar o debate acerca do papel das práticas, difusão e preservação das manifestações artísticas e da tradição popular, do qual o forró e suas matrizes (dança, música, culinária etc.) estão inseridos numa perspectiva da educação musical junto à comunidade escolar.

## **2. CONTEXTUALIZAÇÃO**

O presente capítulo tem como objetivo apresentar conceitos, compreender processos e contextualizar o forró dentro da narrativa do produto proposto ao Programa de Pós-graduação Profissional em Música-PROMUS. Para isto foi realizada uma pesquisa bibliográfica por meio da leitura analítica de artigos, teses, dissertações e sites, a fim de apresentar o conceito e etimologia da origem e significado da palavra forró.

Busca-se assim ainda, discutir quais os caminhos e trajetórias dos atores sociais no processo de consolidação de uma vasta produção cultural de grande relevância para a cultura e música popular brasileira, partindo da análise da criação do gênero musical baião, consolidado enquanto canção associada à indústria da música pela dupla de nordestino Luiz Gonzaga (1912-1989) e Humberto Teixeira (1915-1979), a partir da segunda metade da década de 1940. Com isto, tem-se a intenção de entender quais aspectos sociais, históricos, políticos e culturais vigentes que à época contribuíram para difusão e produção desse gênero a nível nacional, além de apresentar as principais inovações sonoras e estéticas do gênero bem como quais artistas da área ganharam destaques desde o seu surgimento até a atualidade (ALVES, 2016).

Por fim e não menos importante, apresenta-se as discussões específicas do campo da música a fim de situar o forró dentro da perspectiva conceitual de categorização do gênero para a música popular, tendo como objeto de análise a consolidação do gênero baião. Em específico, este tópico tem a intenção de mostrar ao leitor a variedade de significados do termo e qual dessas concepções é adotada para o presente trabalho.

### **2.1 CONCEITO E ETIMOLOGIA DO TERMO FORRÓ**

Forró é um termo de sentido semântico diversificado cuja etimologia foi construída por distintas perspectivas ideológicas que buscam através de evidências e registros históricos compreender a origem da palavra forró. Assim como sua origem, o seu significado também é diverso. Diante de seu caráter polissêmico e multidimensional, a discussão a seguir busca demonstrar como, para o campo da música, o termo ganha conotação genérica, podendo representar não um, mas vários outros gêneros musicais a ele incorporados. Para (VIEIRA, 2000) a partir da construção e consolidação do gênero baião para mídia e de seu maior representante: Luiz Gonzaga (1912-1989) que a nível nacional, se constitui símbolo da cultura da região Nordeste do país cuja musicalidade torna-se de grande relevância cultural para o Brasil (ALVES, 2016).

Etimologicamente a origem da palavra forró perpassa por concepções ideológicas divergentes. A primeira teria origem no anglicismo derivada da pronúncia da expressão em inglês “For all”, cuja tradução quer dizer “para todos” e que foi inserido no português para designar uma música popular brasileira de raízes na região Nordeste. Esta versão da etimologia da palavra data do início do século XX e teria surgido com a chegada das companhias ferroviárias inglesas ao Nordeste brasileiro (DRAPER III, 2014).

Segundo Draper III (2014), estes ingleses realizavam bailes e faziam cartazes com a expressão “For All” indicando que era um evento aberto a toda a comunidade de forma gratuita. A origem do termo forró seria uma transcrição da forma como os brasileiros pronunciavam a expressão em inglês (DRAPER III, 2014).

A segunda interpretação a respeito da etimologia da palavra forró teria origem no português brasileiro e seria uma abreviação da palavra forrobodó. Esta versão da origem da palavra data do século XIX, promulgada a partir da aparição deste termo nas notas da imprensa da cidade de Recife (CASCUDO 1957). Para estes noticiários, a palavra era utilizada para designar uma festa pertencente a uma classe baixa da sociedade, considerada como sinônimo de violência, claramente evidenciando a não presença da classe mais rica e, portanto, “vista pela imprensa com certa suspeita e com desdém” (DRAPER III, 2014, p.27).

Segundo as considerações do mesmo autor, o termo forró seria a abreviação da palavra forrobodó e tem origem no português brasileiro. Esta é a “corrente ideológica defendida pelos músicos mais tradicionais, pesquisadores do forró e da música sertaneja, de forma mais generalizada” (DRAPER, 2014, p.27).

Quanto ao seu significado, à palavra forró segundo Câmara Cascudo (1954) significa festança, divertimento. Sob o ponto de vista histórico, em sua análise sobre o “o forró e o regionalismo redentor do Nordeste brasileiro”, Draper III (2014) o define como um gênero de música popular brasileira caracterizado como um movimento cuja história está construída através de um fluxo de produção cultural e de pessoas no país e fora dele. Para o autor, o forró carrega consigo a “representação simbólica e alegórica do nordeste brasileiro, cujo progresso se constitui “sob a égide de Luiz Gonzaga, o Rei do Baião” (DRAPER III, 2014, p. 18).

O forró está assim consolidado pela dicotomia entre os “espaços rurais e urbanos, regionais e nacionais, interior e litoral, a marginalidade cultural e a aclamação nacional, entre a origem e a diáspora”. Ainda enquanto definição do termo, é também conforme o mesmo autor, “um encontro festivo, com acompanhamento musical único, vagamente definido de alguma forma como folclórico-popular” (DRAPER III, 2014, p. 17- 25).

Para Santos (2014), no campo da música o forró “é um fluxo musical que se multiplicou ao longo de sua existência, passando a englobar uma variedade de sons e significados atravessados por diferentes discursos”. Na visão do autor, enquanto prática cultural de constante transformação, desde a sua trajetória inicial até à atualidade, o “forró tem significados diversos, podendo ser um entretenimento, representar processos indenitários, para alguns um trabalho, um meio de enriquecimento ou objeto de políticas públicas” (SANTOS, 2014, p. 16 e 19).

Compreende-se assim que, tal como a etimologia, o significado do termo forró também se apresenta diversificado, podendo ser caracterizado para designar um evento social ou festa. Numa perspectiva de manifestação artística, o forró é assim compreendido como uma música e dança cujas origens remetem às tradições populares da região do Nordeste brasileiro. Para o campo da música, em específico, o forró está inserido como um gênero de música popular brasileira, ancorada pela figura do artista Luiz Gonzaga, seu maior representante, a partir do lançamento do gênero e dança baião, em meados da década de 1940.

### 2.1.1 Baião e música popular brasileira

Convém aqui situar a abrangência do termo forró em suas diferentes acepções como um processo que se concretiza a partir da “construção do gênero baião e de seus principais artífices, (Luiz Gonzaga, Humberto Teixeira)”. Além disso, o texto a seguir busca apresentar os principais processos envolvidos na formação do gênero, bem como sua inserção e relevância para a música popular, a partir de referências bibliográficas de teses e livros que apresentam análises históricas e sociais a respeito do assunto (ALVES, 2016, p. 17).

Em 1946, Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira consagram o baião como uma dança e gênero musical de grande difusão na mídia nacional. A primeira música lançada pela dupla foi “Baião” gravado em 1946 interpretado pelo grupo “Quatro Ases e um Coringa”. Nesta gravação Gonzaga participa como sanfoneiro e somente em 1949 a obra o tem como cantor. O sucesso do gênero, além de popularizar a sanfona em todo o Brasil, levou vários artistas de outros estilos a gravarem baiões durante a década de 1950, tornando-se durante toda a década um gênero de destaque nacional (VIEIRA, 2000).

Para fins conceituais adotamos como definição de música popular e tradição oral e/ou folclórica segundo a concepção de José Ramos Tinhorão e Elizabeth Travassos *apud* Correa (2018). Para estes autores, ambas são oriundas das camadas sociais populares, diferenciando-se uma da outra pelo interesse econômico e comercial. Para a música popular, a obra possui

autores conhecidos cuja produção é nascida na cidade e possui divulgação constituída por meio de partitura ou qualquer outro meio de gravação. Já a música de tradição oral ou folclórica tem sua forma de transmissão oral, muitas vezes sem autoria reconhecida bem como suas produções culturais consolidadas nas comunidades e permanecendo nelas (CORREA, 2018).

Para Alves (2016) o baião enquanto gênero popular é fruto de um processo sistemático complexo onde sua constituição somente foi possível a partir dos “aprendizados artístico-musicais desenvolvidos por Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira no decurso de suas trajetórias” (ALVES, 2016, p. 17). Vieira (2000), também corrobora com essa prerrogativa e acrescenta que o baião trás na sua constituição as referências da música de tradição popular de origem rural da região Nordeste do Brasil, porém sua expansão enquanto gênero de música popular é moldado em espaços urbanos e regido por uma lógica do mercado musical das grandes metrópoles da qual está incluída a cidade do Rio de Janeiro (capital do Brasil, na época citada). Para a autora, o sucesso do gênero tem intrínseca relação consequencial com as transformações culturais da qual a sociedade brasileira estava inserida durante a primeira metade do século XX (VIEIRA, 2000; ALVES, 2016).

Etimologicamente, o termo baião seria usado para designar segundo definições de Câmara Cascudo (1957) uma “dança popular durante o século XIX no Nordeste do Brasil”. O termo possui diferentes significados e conforme o mesmo autor o baião ou baiano também era o nome dado a uma dança sapateada e que seria uma “transformação do maracatu africano, das danças selvagens e do fado Português”. O termo também era usado para designar um “trecho musical executado pelas violas nos intervalos do canto no desafio”, o que o autor denomina de rojão<sup>1</sup> (CASCUDO, 1957, p. 128).

O baião popularizado por Luiz Gonzaga a partir de 1946 seria segundo o mesmo autor, uma modificação dessa musicalidade a partir de influências locais das congas cubanas e dos sambas cariocas, porém, conservando “células rítmicas e melódicas do coco” (CASCUDO, 1957, p. 128).

Seguindo esta mesma linha de raciocínio, Vieira (2000), em seu livro “O Sertão em Movimento: a dinâmica da produção cultural”, apresenta a constituição melódica e rítmica do gênero baião partindo de sua relação com as batidas da viola através dos cantadores sertanejos

---

<sup>1</sup> Rojão de viola era o “pequeno trecho musical, tocado a viola ou rabeça (por ambas também), antes do verso cantado pelo cantador. (...) Esse trecho dizia-se Rojão ou Baião” (CASCUDO, 1957, p. 128). O rojão também era, segundo o autor, um toque rasgado de viola, e que dependendo da extensão, servia para dançar (CASCUDO, 1957).

em suas apresentações pelas feiras nos interiores da região Nordeste. As feiras, segundo a autora, além das funções econômicas representavam uma festa repleta de significado social, com a presença dos rabequeiros e cantadores (VIEIRA, 2000).

Para autora, a modernização desses elementos de tradição oral vivenciada por Luiz Gonzaga e seus parceiros de composições, ambos naturais da região Nordeste, contribuiu significativamente para o processo de representatividade do artista enquanto símbolo dessa cultura a nível nacional a partir da expansão do gênero baião.

Indissociáveis na sua construção, o baião e o seu grande intérprete resultam de múltiplos processos que, por caminhos diversos, vão tecendo uma espécie de esteira, estendida por todo o chão do Brasil e cujos fios interligam o sertão e a cidade, o “local” e o “nacional” o “antigo e” e o “moderno”, o Norte e o Sul, o popular e o erudito e ainda todas essas dimensões entre si (VIEIRA, 2000, p. 47).

Para a autora, esse processo de modernização dos elementos da música tradicional tornou possível porque ela está relacionada à sonoridade da sanfona, triângulo e zabumba se constituísse numa “produção cultural, também histórica e, como tal, feita a partir de articulação e recombinação de elementos de culturas diferentes, carregando consigo marcas da tradição e do tempo” (VIEIRA, 2000, p. 48).

No caso, o baião, herdando a batida da viola nos desafios, incorporando a “melodia primitiva”, apela para o telúrico, ao mesmo tempo em que se assimila o “moderno” que se derrama por sobre as populações, mesmo as “excluídas” que estão na cidade (VIERA, 2000, p. 74).

Para autora, a musicalidade representada pelo baião tornou-se durante seu período áureo (1946 a 1952), um termo genérico que carregava consigo outros gêneros satélites tais como “o rojão, a toada, o xote, o chamego, o coco,” configurando-se todos eles como um campo de atuação na música popular brasileira tendo como principal porta voz Luiz Gonzaga (VIERA, 2000, p. 48).

Sua musicalidade se fez contagiante para a sociedade brasileira, atribuindo-lhe ou (adquirindo) uma “representatividade nacional” assumindo também o estatuto de integrante da “verdadeira cultura brasileira” (VIERA, 2000, p. 58). Na perspectiva da autora, o baião e o artista são resultados de uma construção direta ou indiretamente advindos de processo ligados ao campo de atuação na música popular brasileira, mas também da relação desse campo com o contexto social a ele relacionado (VIERA, 2000).

Para Alves (2016), assim como para Vieira (2000), o baião enquanto gênero musical, também foi constituído pelos “trânsitos e as mediações simbólicas e sonoro-musicais envolvendo os espaços rurais (interior da região Nordeste) e urbanos da cidade do Rio de

Janeiro” (ALVES, 2016, p. 29). Neste sentido, embora o gênero tenha suas estruturas rítmico-melódicas construídas sob a égide de suas memórias lúdicas musicais, foram nas vivências urbanas que a construção do baião, enquanto gênero da música popular brasileira se expandiu territorialmente e ganhou status de relevância para a cultura nacional (ALVES, 2016).

Para o autor, a constituição do gênero é em parte resultado de uma construção das trajetórias e experiências urbanas de seus personagens principais (Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira), que modernizaram o gênero às demandas do mercado, da sociedade e da produção cultural do País. Um processo que caminhou histórico, política e socialmente com as transformações culturais do país como consequência do processo de industrialização e modernização do Brasil, a partir na década de 1920 (ALVES, 2016).

Estas transformações se mostraram propícias para a formação e difusão de vários gêneros populares no país entre as décadas de 1940 e 1950 como consequência do desenvolvimento e ampliação da indústria fonográfica; da expansão do que se tornaria nos anos seguintes no maior veículo de massa à época (a rádio) e das novas concepções de publicidade, somando-se a estes fatores o surgimento de um novo público consumidor. Todos esses aspectos fazem parte do que Alves (2016) denomina de “industrialização do simbólico” o qual contribuiu para a expansão do gênero baião, conforme citação a seguir.

A constituição do gênero, seja na definição do seu traço dançante, seja nos seus aspectos melódicos e harmônicos, é parte constitutiva do processo de galvanização das pautas auditivas urbanas-brasileiras, conformadas a partir do recrudescimento das relações entre arte, técnica, memória e mercado no decorrer do processo de *industrialização do simbólico* (ALVES, 2016, p. 29).

Nestas perspectivas, o papel da indústria fonográfica, da ampliação e acessibilidade ao meio de comunicação radiofônica, além da afluência da publicidade e de uma “diferenciação das camadas de consumidores urbanos”; somadas aos “trânsitos das memórias lúdico-orais envolvendo espaços rurais e urbanos durante as primeiras décadas do século passado” são parte do processo de modernização cultural do país e que contribuíram para consolidar o sucesso do baião enquanto gênero musical (ALVES, 2016, p. 29).

### 2.1.2 Luiz Gonzaga e o Reinado <sup>2</sup>do Baião

---

<sup>2</sup> No escopo deste texto o uso dos termos “reis”, “rainhas” e “reinados” para referir-se aos artistas e produções musicais como sinônimo de poder ou destaque perante a sociedade, estão pautadas nas perspectivas de Soares (2006), quando afirma que existe “no imaginário popular brasileiro, frequentes referências a elementos da monarquia”. Para o autor, essas representações simbólicas estão presentes nas histórias infantis, “repletas de

*“Dentre aqueles gêneros diretamente criados a partir da matriz folclórica, está o baião e toda a sua família. E da família do baião Luiz Gonzaga foi o pai”.*

Gilberto Gil

Todo mestre tem seus discípulos e todo reinado tem o seu legado. Com o baião e Luiz Gonzaga não foi diferente. A discussão a seguir busca apresentar a trajetória de Luiz Gonzaga desde a infância até sua consolidação como ícone da música nordestina, buscando elucidar os processos que contribuíram para sua ascensão e como o seu legado para a música brasileira influenciou toda uma geração de músicos e artistas contemporâneos ao seu sucesso e depois dele.

Filho de Januário José dos Santos (1888-1978) e Ana Batista de Jesus (1893-1960), o sanfoneiro que não frequentou escola, tinham no pai tocador de sanfona de “Oito Baixos” as primeiras referências musicais. Seu pai era um conhecido e respeitado sanfoneiro da região e durante toda a sua infância e adolescência, onde residia na cidade de Exu, no interior do estado de Pernambuco, entre os anos de 1920 e 1930, “Luiz Gonzaga acompanhou o pai nos forrós”, momento em que iniciou seus primeiros passos como sanfoneiro (MARCELO & RODRIGO, 2012, p.18).

Após um desentendimento familiar e próximo de completar 18 anos de idade, Gonzaga foge de casa, vende a sanfona para comprar a passagem de trem com destino para a cidade de Fortaleza, capital do Estado do Ceará, e assim ingressar no exército, um fato que se concretiza em julho de 1930. Sua trajetória enquanto soldado o deixa longe da sanfona de oito baixos por quase 10 anos (DREYFUS, 2013).

Em 1938, após sucessivas e frustrantes tentativas de aperfeiçoar o instrumento na corporação e já chegando ao fim de seu período máximo de vigência no exercício, Luiz Gonzaga embarca na cidade do Rio de Janeiro e inicia assim sua trajetória na construção do reinado que construiu a partir do lançamento da música e dança homônima, em parceria com Humberto Teixeira, denominada baião (DREYFUS, 2013).

Uma sanfona branca, um chapéu de couro na cabeça e vestuários que remetem à figura do vaqueiro nordestino e de Lampião e seu cangaço, Luiz Gonzaga do Nascimento recebe o

---

príncipes e princesas (...) além das “pessoas que se distinguem por seu talento excepcional ou as celebridades” as quais logo recebem “títulos de nobreza”. Como exemplos dessa condição ao autor cita “Pelé, o rei do futebol, o rei Roberto Carlos, Xuxa, a rainha dos baixinhos, Luiz Gonzaga, o rei do baião” (SOARES, 2006, p. 92-93).

título de Rei do Baião e um patrimônio musical de mais de 266 discos gravados, 627 músicas, algumas delas de sua autoria, ou com parcerias. Além disso, e após sua partida, em agosto de 1989, Luiz “Lua” Gonzaga (como também era chamado) influenciou gerações, conquistou ao longo de sua trajetória uma legião de fãs e admiradores, deixando um legado musical de grande relevância para a cultura brasileira (DREYFUS, 2013).

Durante o período áureo do baião houve uma grande expansão da produção cultural desse gênero. Conforme Vieira (2000), durante os anos de 1950 a 1955, por exemplo, o baião foi responsável pelos registros de 1.057 das 1.822 gravações lançadas no Brasil neste período. Além de matérias de jornais, esta produção musical também ganhou visibilidade através de nomes já consagrados pela grande mídia radiofônica que incluíram em seus repertórios o novo gênero, contribuindo assim para a sua expansão e sucesso dentro de uma hierarquia no campo musical neste período no Brasil (VIEIRA, 2000).

Como um gênero que obteve grande sucesso por quase uma década, o baião perde espaço na grande mídia a partir do advento da bossa nova e de movimentos como a jovem guarda, fazendo com que o próprio Luiz Gonzaga buscasse outras estratégias de sobrevivência durante esta fase. Como forma de solucionar este problema, Luiz inicia uma temporada de turnês e shows pela região Nordeste ao som da sanfona, triângulo e zabumba. A formação do trio se apresentou como uma forma econômica de reduzir gastos diante da pouca produção musical nas gravadoras da região Sudeste do país, uma de suas principais fontes de recursos na época (VIEIRA, 2000).

O reinado do baião teria assim caído no ostracismo das grandes mídias radiofônicas, mas nem por isso deixou de exercer sua importante função para a música brasileira, uma vez que nestas viagens ao Nordeste Luiz Gonzaga descobre grandes parceiros de composição e abraça novos nomes que iriam surgir como sucessores de seu reinado. (DREYFUS, 2013; VIEIRA, 2000).

Assim, a dinastia do baião, desde o seu início coroou a título de rainhas nomes e vozes femininas que carregaram consigo a musicalidade de Luiz Gonzaga como estandarte. Foi o caso da rainha do baião, Carmélia Alves (1923-2012) e a rainha do xaxado, a pernambucana de São Vicente Férrer, Inês Teixeira, de nome artístico Marinês (1935-2007). A primeira, natural do Rio de Janeiro, cantou o baião pelos salões de elite dentro e fora do Brasil (VIEIRA, 2000).

Segundo Vieira (2000), Carmélia Alves foi uma das cantoras que mais divulgou o baião em suas turnês pela Europa e outros países, além de realizar várias apresentações ao

lado de Luiz Gonzaga, uma atividade também realizada pela cantora Marinês. Esta última se destacou no cenário musical do baião pela performance e voz marcante, passando a ser nomeada pelo Rei Luiz a rainha do xaxado. Ao lado do esposo e produtor musical Abdias (1933-1991), o conjunto Marinês e sua gente interpretaram diversas obras de Luiz Gonzaga, além de abrir shows e turnês ao seu lado (VIEIRA, 2000).

Para além dos títulos de nobreza incluídos pelo reinado do baião outro nome que carrega consigo as credenciais de rei por agregar em sua musicalidade os signos e símbolos nordestinos é o paraibano Jackson do Pandeiro (1919-1982). Jackson triunfou como multi-instrumentista, cantor e apresentador e ganhou destaques nas rádios da capital pernambucana e depois nacionalmente a partir da segunda metade da década de 1950. Considerado o rei do ritmo pela genialidade com que tocava pandeiro e cantava cocos e emboladas, formou com sua parceira de trabalho e esposa Almira Castilho (1924-2011) uma dupla de sucesso se apresentado de forma jocosa e performática (SANTOS, 2014).

A música popular nordestina apresentada por Jackson do Pandeiro “ênfatiza o coco, o rojão e o forró”, como “principais rótulos genéricos de sua obra”, influenciando assim, toda uma geração de músicos que surgiram entre as décadas de 1970 e 1980, com o advento da nova MPB. Como exemplo de artista que foram influenciados pela musicalidade de Jackson do Pandeiro estão Gilberto Gil, Caetano Veloso, Fagner, Zé Ramalho, Elba Ramalho, Alceu Valença, Dominginhos, entre tantos outros, os quais contribuíram para uma nova sonoridade da música popular brasileira construída sobre os alicerces dos elementos convencionais do forró (SANTOS, 2014).

Assim como Jackson do pandeiro a musicalidade de Luiz Gonzaga também influenciaram estes artistas na década de 1980. Segundo Santos (2014), esta época foi considerada um período frutífero para o forró inclusive para ascensão do próprio Luiz Gonzaga, que aderiu a muitas das inovações apresentadas pelos jovens artistas em seus discos. Este período também caracterizou pelo triunfo da nova geração de artistas do forró, os quais fizeram inovações na instrumentação, performance, temática das letras, ganhando destaques no mercado do forró na região do Nordeste, a exemplo de Assisã, Alcimar Monteiro, Eliane, Jorge de Altinho e Flavio José, entre outros. (SANTOS, 2014).

Após a morte de Luiz Gonzaga, em 1989, o forró entra em uma fase de declínio e perde espaço a nível nacional para nova geração de artistas, gêneros e bailes que ocupam o mercado e a mídia televisiva, principalmente no Nordeste. A lambada, gênero e dança que tem como representante o cearense Beto Barbosa também passou a influenciar a nova geração de forró na região. No Nordeste, a responsável pelas mudanças no gênero se constitui a partir

do sucesso da artista cearense Eliane. A cantora usou elementos da lambada nas estruturas do forró, a começar pela instrumentação (guitarra, bateria, por exemplo), além das temáticas das letras cujas narrativas estavam voltadas para o romantismo. Suas mudanças influenciaram uma nova geração de bandas musicais de forró inicialmente concentrada no Estado do Ceará, dentre a quais se destacam a pioneira no estilo, o grupo formado pelo empresário cearense Manuel Gurgel, denominada banda Forró Mastruz com Leite (SANTOS, 2014).

A nova formação de banda que carrega consigo o termo forró como estandarte apresenta mudanças significativas. São exemplos destas alterações o acréscimo de bateria, guitarra, baixo; temáticas das letras, com ênfase ao romantismo das canções com narrativas de fatos do cotidiano urbano e rural, além da presença de vocais diferenciados e do destaque para voz feminina nesta nova codificação do forró. Além destas alterações, a banda se destacou pelas grandes produções de shows com características performáticas direcionadas à camada mais jovem da população nordestina. A banda Forró Mastruz com Leite não somente ganhou notoriedade e expansivo sucesso como também influenciou diversos outros grupos que seguiram os mesmos padrões (SANTOS, 2014).

Além destes aspectos, a gestão deste grupo estava fortemente ligada a uma produção consistente e própria de divulgação, produção e venda de CDs criado pelo seu maior representante Emanuel Gurgel, sistema de comunicação chamado “Som Zoom Sat”. O sistema formava uma rede de transmissão coletiva de rádios distribuídas por toda a região Nordeste durante a década de 1990, auxiliando assim no processo de propagação e difusão da música produzida por esta e outras bandas comandada pelo mesmo empresário (SANTOS, 2014).

Santos (2014) denomina o contingente de bandas que surgiram a partir de então e que seguiram estas mesmas características como a primeira geração de bandas de forró e têm além da pioneira (Forró Mastruz com Leite), as bandas Limão com Mel, Magníficos, Cavalo de Pau, Calcinha Preta, Gatinha Manhosa, dentre tantas outras. Na atualidade, muito destes grupos que obtiveram maiores projeções no mercado e que antes competiam entre si, passaram a realizar shows coletivos em eventos denominados Forró das Antigas, que inclusive têm mantido muitas destas bandas estrategicamente no mercado atual da música (SANTOS, 2014).

A segunda geração de bandas de forró surge a partir dos anos 2000 e se caracteriza por inovações sonoras, estruturais e performáticas que as apresentam como modelo de destaque. Como pioneira destas mudanças está o caso da banda Aviões do Forró, a qual modificou suas

estruturas sonoras, rítmicas e melódicas a partir das influências de outros gêneros em destaques na mídia nacional à época, tal como o caso do axé music, sertanejo, brega, funk. A banda é formada por um grupo de empresários cearenses que fundaram a empresa de entretenimento A3 e que são responsáveis por administrar diferentes grupos musicais, seguindo o mesmo modelo estratégico de gerenciamento para adaptar tais bandas para uma nova demanda do mercado da música no Nordeste, também direcionado ao público jovem (SANTOS, 2014)

Os empresários perceberam as novas disposições do mercado e inovaram os aspectos sonoros da banda dando ênfase a outros instrumentos tais como os naipes de metais e bateria, relegando a sanfona o segundo plano. É possível notar também as mudanças significativas no andamento das canções, influenciadas pelas diversas sonoridades que a banda usa como elementos em suas composições, além dos temas eróticos e sensuais como um destaque nas performances das dançarinas em palco. Além disso, as temáticas das letras sofrem modificações, pois já não possuem os narrativos rurais presentes na geração de bandas anteriormente citadas (SANTOS, 2014).

O gerenciamento estratégico nesta segunda geração de bandas passa a adotar novos comportamentos que influenciam no sucesso do grupo tais como um maior envolvimento entre os lucros das bandas, os músicos, a venda de show e bilheteria em detrimento à comercialização de discos como responsáveis pela maior arrecadação de lucros da empresa. O modelo de sonoridade e mercado adotado pela banda Aviões do Forró serviu de modelo para muitos outros grupos dessa segunda geração de bandas de forró, a exemplos dos grupos Forró do Moído, Toca do Vale, Solteirões do Forró, entre outros (SANTOS, 2014)

Retornando aos acontecimentos do início da década de 1990, surgem na região Sudeste do país um movimento que posteriormente seria denominado Forró Universitário. Iniciado pelos produtores Paulo Rosas e Magno de Souza com a intenção de arrecadar recursos financeiros, as festas tinham como fundo musical show ao vivo comandado por grupos de forró pé de serra (sanfona, triângulo e zabumba) cujos integrantes temáticas e repertórios, na sua maioria pertenciam a região Nordeste (SANTOS, 2014).

Segundo Santos (2014), o público-alvo das festas eram jovens de classe média e universitários paulistanos. O movimento expandiu inspirando a formação de grupos de origem paulista que, embora mantivessem influências na música nordestina e nos elementos tradicionais do forró, inovaram não só nas narrativas das letras das quais possuíam temáticas do cotidiano urbano como também na instrumentação, acrescentando ao trio pé de serra o violão, a flauta e a percussão. O forró universitário ganhou adeptos de diferentes faixas

etérias, classes sociais e regiões do Brasil. Grupos musicais como Falamansa e Rastapé são exemplos de destaque deste movimento. (SANTOS, 2014).

Dessa forma, mesmo após a morte de Luiz Gonzaga (o que representou um declínio da produção do forró no país), o baião ultrapassou suas próprias fronteiras e continuou a influenciar diversas gerações no decurso do tempo. Como todo grande marco cultural que transcende gerações, a musicalidade de Luiz Gonzaga construída a partir do reinado do baião deixou como legado uma diversidade de riquezas culturais que se condensam no fluxo do forró e que são, portanto, merecedoras do reconhecimento perante toda a sociedade (VIEIRA, 2000; SANTOS, 2014; ALVES, 2016).

Como resultado de uma luta coletiva que teve início em 2011, as matrizes tradicionais do forró (música, culinária, indumentária, artes manuais, dança) se tornou um patrimônio cultural imaterial do Brasil. À iniciativa partiu da Associação Balaio do Nordeste, no estado da Paraíba, que registrou o protocolo de solicitação junto ao Instituto do Patrimônio Cultural e Artístico Nacional- IPHAN, após diversos encontros com grupos, artistas, simpatizantes e pesquisadores do forró de vários Estados brasileiros ao longo dos últimos dez anos (IPHAN, 2021).

Diante destas dimensões, o baião foi construído sob a égide de seu rei e amparado por uma corte de célebres representantes com título de nobreza a comandar uma extensa agremiação de súditos. Como todo reinado, teve seu início, auge e declínio em um constante processo cíclico, que assim como as engrenagens da vida se encarregam de evoluir, e partir de então, renascer. O tempo, como mestre desse processo, assumiu a função de tornar os momentos, fatos e fases desse império em memórias. Já o futuro reservou ao baião novos elementos e diferentes nomenclaturas com a intenção de ensamblar em diferentes realidades espaciais e temporais a sucessão e continuidade de seu reinado para a música popular brasileira.

## **2.2 CONCEITO DE GÊNERO E ESTILO PARA A MÚSICA POPULAR.**

A presente discussão busca apresentar conceitos e critérios segundo os autores Fabbri (1981), Madeira (2016), Zagury (2014) e Correa (2018) no processo de categorização de gênero e estilo de música popular, partindo das construções musicais para a formação do gênero baião.

Segundo o dicionário *online* Dicio, a palavra “gênero” significa um conceito generalista que agrega em si todas as particularidades e características que um grupo, classe, seres, coisas têm em comum” (GÊNERO, 2023).

Conforme o *Grove Dictionary of Musicians* (2006) *apud* Zagury (2014, p.17) o termo pode ser entendido como uma “classe, tipo ou categoria sujeita a convenções”. Para o pesquisador Fabbri (1981) um gênero musical é “um conjunto de eventos musicais (reais ou possíveis) regidos por um conjunto de regras socialmente aceitas” (FABBRI, 1981, p. 1 *apud* ZAGURY, 2014, p. 17, tradução nossa).<sup>3</sup>

Para fins conceituais, o autor compreende o termo conjunto na perspectiva da teoria dos conjuntos (união, intersecções e diferenças) para a matemática, onde suas operações estão relacionadas entre si, levando em consideração a existências dos seus subconjuntos como subgêneros. O autor classifica os “eventos musicais” como sendo “qualquer tipo de atividade realizada em torno de qualquer tipo de evento que envolva som” (FABBRI, 1981, p.1, tradução nossa)<sup>4</sup>.

Fabbri (1981), afirma que quando um conjunto de eventos musicais está relacionado a outro conjunto oposto, ele é considerado como um gênero e quando está relacionado aos seus subconjuntos é considerado um sistema. Dessa forma, o autor amplia o conceito de evento musical, classificando-o como “qualquer conjunto de gênero que normalmente têm outros nomes: sistemas musicais, música étnica, mesmo "música terrestre" (uma união de todos os tipos de produção e consumo musical deste planeta) ou "galáctico". (FABBRI, 1981, p.1, tradução nossa)<sup>5</sup>.

Apesar de considerar a análise de gêneros musicais um processo complexo, o autor supracitado propõe um conjunto de regras que categorizam essa análise, das quais estão incluídas: as regras formais e técnicas; regras semióticas; regras de comportamento; regras sociais e ideológicas e regras econômicas e jurídicas. Segundo o autor, mesmo não havendo uma hierarquia entre estas regras, algumas delas sobressaiam em relação às outras. (FABBRI, 1981).

De forma conceitual, as regras formais e técnicas estão relacionadas às ideologias de gêneros e as hierarquias sobre estes, nesse sentido, todo gênero tem uma forma típica, mesmo que esta não seja o suficiente para defini-la, existindo assim, o que o autor define como estilos

<sup>3</sup> A musical genre is “a set of musical events (real or possível) whose course is governed by a definite set of socially accepted rules” (FABBRI, 1981, p. 1).

<sup>4</sup> “any type of activity performed around any type of event involving sound” (FABBRI, 1981, p. 1).

<sup>5</sup> “genre” any set of genres, and therefore some which usually go under other names: musical systems, ethnic music, even “terrestrial music” (a union of all the types of musical production and consumption on this planet) or “galactic”. (FABBRI, 1981, p. 1).

de gênero. Para o autor, as regras formais e técnicas principalmente as regras composicionais possuem importante contribuição na definição de gênero e estão muito bem enraizadas na cultura musical. Quanto às regras de comportamento, o processo de categorização do gênero é realizado a partir de abordagens de áreas como a psicologia e sociologia e tratam de analisar os fenômenos comportamentais entre músicos e o público e que são determinantes no processo de diferenciação entre um gênero e outro (FABBRI, 1981).

As regras semióticas dizem respeito aos códigos pois são estes os responsáveis por criarem uma relação de expressão entre o evento musical e o seu conteúdo. Tais regras não estão ligadas apenas às questões textuais da música dentro de uma narrativa semiótica, mas também ao seu contexto. Ao que se concretiza como regras sociais e ideológicas, segundo o autor, estão relacionadas às comunidades estruturadas variavelmente por normas, onde há a participação dos membros nos diferentes formatos de eventos musicais, já que estas regras sugerem um significado social entre as comunidades e os eventos musicais (FABBRI, 1981).

Por último, estão as regras econômicas e jurídicas como fatores determinantes de um gênero musical as quais, segundo Fabbri (1981), demarcam a sobrevivência do gênero e não estão acessíveis ou se apresentam facilmente em um processo de significado tal como ocorre nas regras ideológicas e sociais. Por esse motivo, as regras econômicas e jurídicas estão num plano de fácil ocultação ideológica por estarem restritas a um departamento muito específico da comunidade musical, que neste caso são os músicos, produtores e críticos. Apesar de restrita, essas regras desempenham importante papel na definição de um gênero musical (FABBRI, 1981).

Janotti Jr & Sá (2019) apresentaram uma síntese a respeito das regras de categorização de um gênero musical popular proposto por Fabbri (1981). A primeira seria a categoria de regras econômicas e estão relacionadas as práticas de consumo e os encaminhamentos dos produtos musicais. A segunda seria a regra semiótica, relacionadas aos sentidos, intertextualidade e paratextualidades. E a terceira diz respeito as regras formais “tais como às regras de execução e habilidades específicas, a valorização de certos instrumentos musicais, o ritmo, a melodia e as relações entre palavras e sonoridades” (JANOTTI JR & SÁ, 2019, p. 130).

Os mesmos autores também analisam as funções dos gêneros musicais enquanto parâmetros para a definição do gosto musical principalmente para a realidade brasileira e o quanto esse processo é influenciado pela individualidade ou marcas distintivas criadas pelos artistas. A respeito do papel dos gêneros musicais na definição do gosto popular no contexto da música popular brasileira, Janotti Jr & Sá (2019) afirmam que:

os gêneros musicais permitem que músicos e audiências estabeleçam balizas para as disputas de gosto, ao mesmo tempo que permitem a construção de assinaturas específicas que se tornam as marcas distintivas do artista. Este processo ocorre a partir de ampla rede de articulações que envolve sonoridades, produtos audiovisuais, processos de recomendação, agrupamento de produções, afirmações de gosto, letras, biografias, críticas culturais, entrevistas etc.” (JANOTTI JR & SÁ, 2019, p. 131).

Para os autores, a atual produção musical brasileira tem uma intrínseca relação entre as marcas distintivas dos artistas e o processo de reconhecimento do pertencimento aos gêneros musicais. Em suas discussões sobre o assunto os autores propõem um debate acerca dos vários trabalhos produzidos no país e da importância de se pensar a música popular massiva através das categorizações musicais, dos estilos e das assinaturas dos músicos (JANOTTI JR & SÁ, 2019).

A representatividade do artista na construção do gênero em música popular é peculiar ao que aconteceu no processo de construção do gênero baião a partir da representatividade de Luiz Gonzaga. Durante seu período áureo, tanto a música quanto o artista permaneceram em posição de ascensão para os meios de comunicação em massa tais como a rádio, a imprensa e a publicidade no país entre as décadas de 1940 a 1950. A música de Luiz Gonzaga neste período, segundo Vieira (2000), se apresentou de forte conotação popular, com posição de destaque na hierarquia de gêneros mais tocados, “chegando ao estatuto de símbolo de nacionalidade brasileira” (VIEIRA, 2000, p.42).

A mesma autora afirma ainda que a expansão do gênero baião é resultado de vários aspectos, tanto no campo musical, quanto históricos e sociais vigentes à época. Dentre esses acontecimentos estão a aceitação do gênero em vários segmentos da sociedade, uma vez que o baião era tocado em bailes populares e espaços frequentados pela alta sociedade brasileira; o lugar de destaque ocupado por Luiz Gonzaga na maior gravadora do País (RCA Victor) e a forte veiculação de sua música nas principais rádios. Soma-se a isto a sua proeminente visibilidade na imprensa, através de várias matérias de jornais e nas diversas interpretações de suas músicas pelos mais variados e popularmente consagrados artistas da época, além de suas canções ocuparem espaços musicais tanto no âmbito popular quanto no erudito (VIEIRA, 2000).

Para Madeira (2016), tal como o conceito de gênero musical proposto por Fabbri (1981), “o *baião* é um agrupamento de elementos hierarquizados formando um conjunto com regras definidas. O que acontece com o *baião* refere-se aos aspectos estritamente musicais ou não, quer dizer, os aspectos *intrínsecos* e, também, os *extrínsecos*” (MADEIRA, 2016, p.236). Neste sentido, Madeira (2016) apresenta os recursos vocais e melódicos bem como a instrumentação (sanfona, zabumba e triângulo) presente na musicalidade de Luiz Gonzaga

como uma característica inovadora e, portanto, definindo tais elementos como parte de característica de um gênero, conforme citação a seguir:

A criação do *baião* da década de 1940 e sua consolidação na década seguinte, em 1950, permite entendê-lo como um gênero musical com características próprias e por isso definidoras. (...) Gonzaga trouxe uma nova estética vocal que, naquele período, se caracterizava fortemente por elementos estilísticos do *bel canto*. (...) A sanfona na música de Gonzaga é sempre apresentada com virtuosidade, ainda mais se levarmos em consideração que se trata de um músico que toca e canta ao mesmo tempo e, também, deve-se destacar por sua originalidade, que deu surgimento a um estilo de tocar pessoal (MADEIRA, 2016, p.68):

Para além dos aspetos formais e técnicos em questão, o autor também põe em evidência outros fatores importantes na formação de um gênero ao citar a representatividade de Luiz Gonzaga como símbolo de originalidade, demarcando assim, um estilo pessoal de apresentar sua musicalidade. Essas características remetem aos símbolos e construções de uma identidade construída ao longo da trajetória do artista. A este respeito Janotti Jr & Sá (2019) afirmam que o som e a música possuem uma relação socioespacial, “seja para atrelar determinada prática musical a um sentimento de identidade local ou regional; seja para delimitar espaços simbólicos de circulação de gêneros” (JANOTTI JR & SÁ, 2019, p. 131).

Segundo Fabbri (1981), os códigos e simbologias, os quais se apresentam de formas particulares para cada gênero e que carregam consigo as construções do sentido e da identidade de um evento musical, não se reduzem somente às questões textuais da música, mas ao contexto, dos quais estão atribuídos os espaços físicos bem como as indumentárias por exemplo. Este e outros aspectos estão acoplados no eixo categórico relacionado às regras semióticas (FABBRI, 1981).

Neste sentido, a identidade visual do início da carreira de Luiz Gonzaga através de sua indumentária a qual remetia ao imaginário popular e personagens simbólicos da região Nordeste tais como Lampião e o cangaço, é mais uma particularidade presente no processo de construção do baião. Inclusive, essa representatividade foi uma estratégia planejada pelo próprio Luiz Gonzaga, conforme citação da jornalista Francesa Dominique Dreyfus (2012), em seu livro “Vida de Viajante: a saga de Luiz Gonzaga”, quando diz que:

(...) Gonzaga queria assumir, mais forte ainda, a imagem de nordestino. Inclusive desde 1947, costumava usar um chapéu de couro à moda dos cangaceiros quando fazia fotos (...). (...) em 1949, conseguiu impor, enfim, sua imagem de nordestino, com traje típico e tudo (DREYFUS, 2012, p, 134-138).

Outro aspecto de construção de um gênero musical diz respeito às regras econômicas. Elas estão relacionadas às práticas de consumo e os encaminhamentos dos produtos musicais.

Podemos observar como exemplo desse eixo categórico o processo de construção do gênero baião a partir das estratégias usadas por Luiz Gonzaga diante do novo mercado da música vigente à época. Conforme argumentos anteriormente citados neste trabalho, a relação entre Luiz Gonzaga e seus parceiros de composição, as gravadoras e os meios de comunicação em massa, tal como a rádio, imprensa e publicidade, contribuíram de forma significativa para a expansão do gênero a nível nacional (VIEIRA, 2000; ALVES 2016).

A respeito de um planejamento estratégico realizado por Luiz Gonzaga para inserir o baião como uma nova dança e música direcionada a nova geração de jovens consumidores do novo mercado musical, a partir da década de 1940, está descrito conforme citação de Dreyfus (2012):

(...) no caso do baião houve um real planejamento, uma intenção de lançar no Sul, e, portanto, para todo o Brasil, de forma estilizada, ou melhor, amaciada, adaptada ao paladar urbano, a música nordestina, da qual o ritmo essencial escolhido para essa estilização, foi o baião: e isso partiu da cabeça de Luiz Gonzaga, e só da cabeça dele (DREYFUS, 2012, p, 112).

No texto acima é possível reconhecer a intenção de Luiz Gonzaga em apresentar uma musicalidade inovadora que pudesse representar a cultura da região Nordeste. O processo de escolha de um gênero musical como forma de apresentar uma mensagem ou ideal artístico é um processo comum no meio artístico (MASSIN E MASSIN, 1997 *Apud MADEIRA*, 2016). Para Madeira (2016), são os elementos inovadores acrescentados ao um determinado gênero já consolidado dentro de uma comunidade o fator categórico para a formações de novos gêneros, conforme citação:

Quando escolhe certos elementos cujas combinações são comuns em certas comunidades e, por este motivo são tradicionais, está utilizando gêneros consolidados na sociedade, mas quando os faz combinar de maneira não usual, propondo relações novas e até outros modelos de hierarquização pode, neste momento, estar criando um gênero musical (MADEIRA, 2016, p. 237).

Para o autor, o que Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira realizaram foi adaptar a partir da inserção de novos elementos musicais de gêneros já consolidados (tais como o coco, o rojão) elementos cujas referências foram construídas por meio de vivências musicais experienciadas por seu intérprete e compositores parceiros desde a infância até o seu lançamento. Para o autor, “um novo gênero não se configura num espaço vazio, mas num sistema musical que já está estruturado” (MADEIRA, 2016 p. 238).

Para Vieira (2000), o sucesso do baião é resultado de vários fatores tanto no campo musical quanto os acontecimentos históricos e culturais que estavam acontecendo no Brasil. A

autora cita como exemplos o fim da fase áurea do samba em sua passagem para o sambacção; a efervescência da chamada época de ouro da rádio bem como a nova formação de um mercado consumidor para a música produzida à época. Estes fatores históricos bem como as estratégias usadas pelos seus atores sociais (Luiz Gonzaga, produtores, compositores), num processo operado em conjunto, contribuíram para ascensão da música nordestina feita por Luiz Gonzaga a nível nacional. (DREYFUS, 2012; VIEIRA, 2000).

As dinâmicas sociais e culturais na formação do gênero no Brasil é um fenômeno comum para a comunidade musical (JANOTTI JR & SÁ, 2019; FABBRI, 1981; MADEIRA, 2016). Zagury (2014), em sua tese a respeito do gênero choro, referenciada por diversos autores, apresenta as questões sociais como um fator importante na classificação dos gêneros musicais. Em suas discussões, as rodas de choro nas comunidades do Rio de Janeiro entre os séculos XIX e XX e depois a profissionalização destes músicos para atuarem nas rádios a partir da formação dos conjuntos chamados Regionais, foram características categóricas para a consolidação deste enquanto gênero e estilo musical (ZAGURY, 2014).

Conforme *Grove Dictionary* (2014) *apud* Zagury (2014) o termo estilo refere-se à forma ou maneira expressiva particular de executar uma obra musical. A mesma autora citando os trabalhos de Paulo Sá (2000) a respeito dos aspectos técnicos na categorização do gênero choro enquanto estilo, compreende o termo “enquanto maneira de se executar um repertório, ou também, a maneira que um determinado músico trabalha sua interpretação ou compõe” (ZAGURY, 2014, p. 22).

Para Mattos (2016), a partir das referências de autores como (MOORE, 2001 *apud* GUERRERO, 2012) define o estilo como diferentes maneiras de apresentação de um gênero. Apresenta ainda, a partir da concepção de Abbagnano (1966) e Janson (2001) *apud* Madeira (2016), como sendo uma forma expressiva própria e singular, o que a torna diferente das demais que pode ser aplicada a qualquer campo da atividade humana. Estilo seria segundo Madeira (2016), uma forma diferente de agir e exprimir-se, apresentando-se de forma diferente ao tradicional. Para o autor, um gênero pode se apresentar de maneiras diferentes e estas diferenças se caracterizam como estilo. Estes, por sua vez assim como os gêneros, são identificados a partir de alguns aspectos, sendo um deles a capacidade de transgredir padrões. Além disso, são as diferenças musicais que os estilos atribuem aos gêneros os responsáveis por uma musicalidade rica e diversificada (MADEIRA, 2016).

Seguindo a mesma linha de raciocínio do autor supracitado, a respeito das mudanças e transgressões de padrões, como um processo natural dos gêneros musicais à cada época e

espaço no qual estão inseridos, os gêneros se configuram como padrões e os estilos como as transgressões destes. No contexto do baião, em específico,

Qualquer diferenciação na maneira de bater na zabumba ou de tocar a sanfona, a inserção de certos instrumentos no conjunto, a alteração na temática das letras, das vestimentas, dos locais de apresentação, as fusões possíveis com outras manifestações musicais sempre estarão em processo de mudança. Os estilos dizem *o que e como* se deve tocar em determinada época e em determinado local” (MADEIRA 2016, p. 243)

Para o autor, tanto as diferenças que os estilos atribuem a musicalidade quanto as particularidades que cada gênero carrega consigo são importantes (MADEIRA, 2016).

Como proposta de categorização do baião enquanto gênero de música popular brasileira, o autor define que Luiz Gonzaga seria o responsável por tornar um estilo original para este gênero durante o seu período áureo, compreendido entre a metade da década de 1940 até o advento da bossa nova, no final da década de 1950 (MADEIRA, 2016).

Dessa forma o baião seria neste contexto considerado um gênero musical, assim caracterizado por um conjunto ações tanto no campo musical quanto histórico e sociais, os quais se enquadram no conjunto de regras apresentados por Fabbri (1981), levando-se em consideração para este fim os aspectos relacionados à construção de um gênero para música popular brasileira. A que se refere ao estilo, pensando-o como um termo genérico proposto por Vieira (2000), ao designar toda a produção musical de Luiz Gonzaga durante seu período áureo, seria a impressão ou modo de execução dessa música, construída a partir da referência e representatividade de seu maior intérprete. Uma vez discutidos os conceitos de gênero e estilo, convém contextualizar o motivo pelo qual neste trabalho se utiliza o termo forró e não baião para representar a produção musical que surge a partir de Luiz Gonzaga, conforme se apresenta o tópico a seguir.

### 2.2.1 Diversos caminhos para um termo só: Forró e Gênero Musical

A presente discussão tem a intenção de apresentar os argumentos de diversos autores (VIEIRA, 2000; MADEIRA, 2016; ALVES, 2016; SANTOS, 2014) a respeito da categorização ou não do termo forró no contexto de gênero e estilo. Embora profundas, as ideias apresentadas não pressupõem julgamentos nem predileções, uma vez que tal ação necessita de maiores estudos e profunda análise. Porém, como o termo forró é apresentado durante todo o estudo enquanto um termo guarda-chuva, seja para se referir aos gêneros musicais a ele atribuído (xote, baião, xaxado, arrasta-pé) ou como sinônimo de festas e com

esta suas simbologias, convém apresentar os diferentes contextos delegados ao termo para o trabalho em questão.

Em seus estudos sobre “*A Sociologia de um Gênero O Baião*”, Alves (2014) defende o forró como um estilo e o baião como um gênero musical, uma vez que a construção de um “domínio estético-musical específico” surge a partir do baião por meio de um processo de “atualização e recriação das memórias lúdico-musicais dos principais artífices do gênero”, a saber, Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira (ALVES, 2014, p. 18).

O autor defende seu argumento baseando-se em fatos históricos onde o termo forró somente se popularizou décadas após a difusão do gênero baião, conforme citação a seguir:

Em outros termos, o forró só pôde se desenvolver como um estilo ou como uma maneira peculiar de harmonização facilmente reconhecível (marcada pela aceleração da dimensão rítmica e a incorporação de novos instrumentos) mediante a definição e sistematização do baião, impondo, pois, que, antes de se narrar a história do forró, é preciso compreender como e por que o gênero baião foi criado, instaurando assim, as condições de possibilidades da existência do forró (ALVES, 2014, p. 18-19).

Dentro desta prerrogativa, o forró como estilo é uma concepção mais contemporânea se comparada ao processo de construção e difusão do gênero baião em seu período considerado áureo. O termo forró somente ganhou notoriedade entre as décadas de 1960 e 1970 e segundo o mesmo autor, “em certa medida, acabou esvaziando o significado do gênero baião” (ALVES, 2014, p. 19).

A concepção de baião como um termo genérico para designar a música de Luiz Gonzaga e consigo um conjunto de outros gêneros que foram a ele (baião) incorporando-se ao longo das décadas de 1940 e 1950 e não exatamente o termo forró é também uma premissa apresentada por Vieira (2000) em seus estudos sobre a consolidação do gênero baião à música popular brasileira, conforme citação:

O baião é tomado aqui como uma espécie de emblema daquela produção musical, cujo gênero de maior destaque (e aqui no sentido restrito do termo) é sem dúvida o baião; afinal não foi por acaso que se adotou a mesma palavra (baião) como referência genérica para designar todo o conjunto (VIEIRA, 2000, p. 69).

Para Madeira (2016), a presença do termo forró como um gênero também é adotada pelo próprio Luiz Gonzaga somente após o período áureo do baião. Para o autor “Luiz Gonzaga começou a considerar o *forró* como um gênero musical somente a partir da década de 1960. Apenas em 1958 o músico fez a primeira gravação de uma música em que rotulou como forró” (MADEIRA, 2016, p.222).

Segundo as concepções do autor, na atualidade, o forró é considerado um termo genérico para designar um conjunto de ritmos<sup>6</sup> ou gêneros a ele atribuídos, tal como o baião que em seu período áureo se caracteriza por designar toda a produção de Luiz Gonzaga: “O que aconteceu foi à generalização do uso da palavra, que passou a dar nome à festa, a um ritmo musical e ao gênero. O *forró* tomou o espaço do *baião*, e, este por sua vez, passou a ser um ritmo dentro do gênero *forró*” (MADEIRA, 2016, P.192).

Neste sentido, seguindo as concepções de Vieira (2000) e Madeira (2016) o forró seja como termo genérico para designar a musicalidade que surge a partir de Luiz Gonzaga, seja como evento social, gênero ou estilo, não são referenciados em nenhuma obra de Luiz Gonzaga em suas gravações no período em que os autores consideram o auge do baião. Cabe ressaltar que nenhum desses trabalhos apresentam alguma análise categórica do forró enquanto gênero musical tal como o fazem com o baião, mas são unânimes ao considerar que na atualidade o termo forró é muitas vezes considerado um gênero que engloba muitos outros, tal como um dia se configurou o baião (VIEIRA, 2000; ALVES, 2014; MADEIRA, 2016).

Outro conceito do termo forró numa concepção de gênero musical é apresentado por Santos (2014), onde este o compreende como um fluxo musical. Para o autor, o forró seria um “*metagênero*”, que subdivide em gêneros musicais, dos quais ele denomina o “(forró pé de serra, eletrônico, universitário, das antigas)” e que são compostos por subgêneros que seria neste caso o forró pé de serra e suas “várias subcategorias (forró, xote, baião, arrasta-pé)” (SANTOS, 2014, p. 26).

Na sua concepção, os fluxos musicais se caracterizam pelo estado de movimento e constante transformação. Nessa perspectiva, o forró também opera neste estado de profusão de práticas, cuja construção se apresenta de forma não linear e imprevisível, ou seja, foi se modificando ao longo de sua trajetória, ultrapassando assim os limites do baião inicialmente difundido por Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira (SANTOS, 2014).

Portanto, é possível verificar uma multifuncionalidade no âmbito das categorizações do termo forró para o campo musical. Alguns trabalhos aqui analisados compreendem o termo como estilo (ALVES, 2014), enquanto outros o definem como um metagênero que engloba gêneros e subgêneros (SANTOS, 2013), ou ainda, o excluí dessa categorização, apresentando-o como um termo genérico para representar outros gêneros ou ritmos a ele incorporado, como uma substituição ao que antes ocorreu com o termo baião, tanto em sua aceção enquanto gênero quanto como ritmo (VIEIRA, 2000; MADEIRA, 2016).

---

<sup>6</sup> No cotidiano brasileiro é comum encontrar o termo ritmo com um sentido mais amplo, podendo o mesmo ser considerado como um subgênero ou gênero musical.

Diante destas diferentes nomenclaturas e funções, convém destacar que neste trabalho, o forró vai transitar como um termo guarda-chuva para englobar os gêneros aqui apresentados (xote, baião, arrasta-pé, xaxado), embora em alguns contextos, ele possa também, se referir à sua dimensão enquanto prática cultural e não somente aos aspectos musicais, sem que por isso perca sua relevância enquanto manifestação artística, parte da riqueza e diversidade da cultura do Brasil.

### **3. CURRICULARIZAÇÃO DO ENSINO DE ARTES E EDUCAÇÃO MUSICAL NO BRASIL**

A tentativa de incluir a arte como disciplina obrigatória nos currículos escolares é um fato documentado desde o século XIX embora somente no século XX no início da década de 1920 houvesse sua implantação nas escolas pública brasileiras. Uma medida justificada pelas novas políticas educacionais da época as quais buscavam acompanhar as mudanças sociais, culturais e econômicas do país em função das demandas do processo de industrialização anteriormente iniciado nos países europeus (BERNARDES & OLIVÉRIO, 2011).

Dessa forma, o ensino de artes no Brasil desde a chegada da corte portuguesa e do surgimento da Academia Nacional de Belas Artes até a instauração do regime político republicano estava sob influência das questões políticas. As lutas, caminhos e trajetos para implantar o ensino de artes nas escolas mediante políticas públicas perduraram por anos até a promulgação da Constituição de 1971 a qual se caracteriza como a primeira legislação brasileira a incluir o ensino de artes enquanto disciplina disposta no currículo das escolas públicas do país. Diante do exposto, a presente discussão apresenta um breve levantamento histórico a respeito do caminho para o ensino de arte e educação musical no currículo das escolas públicas, sobretudo a partir do início da década de 1970 (BARBOSA, 2012).

Segundo Barbosa (2012), o sistema de ensino de artes tem seguido de forma consecutiva na linha do tempo, desde a chegada da corte de Dom João VI ao Brasil, o modelo educacional francês, inglês e norte-americano. Este período também é caracterizado pelo surgimento da Escola Nacional de Belas Artes a qual representou o início de um desenvolvimento cultural promovida pela ação governamental e que influenciaria os processos de implementação do ensino de artes nas escolas. Um projeto que ganhou expansão e interesse político a partir do regime republicano no país (BARBOSA, 2012).

Cabe ressaltar que durante as vigências dos três regimes políticos (reinado, imperial e republicano) o foco das atenções defendidas pelas políticas educacionais além de estarem restrita a elite brasileira também estava voltado para o ensino superior, pois acreditava-se que esta etapa seria a base para a renovação e formação do sistema de ensino primário e secundário. Para Barbosa (2012), o ensino superior durante o reinado e o império tinha como objetivo formar uma elite capaz de defender a corte e a capacidade de movimentá-la culturalmente enquanto para a república representava um ensino voltado para os interesses da elite que iria governar o país. Dessa forma, enquanto no império as escolas de belas artes, militares e cursos médicos foram às primeiras escolas defendidas por este modelo político, na república a escola de direito foi considerado o curso mais importante da época. É neste

período também que, segundo a mesma autora, dá-se início a um recorrente e prologado preconceito para com as artes e o seu ensino no país, pois na época a produção artística estava intrinsecamente ligada a conservação do poder político do império (BARBOSA, 2012).

Ainda segundo a autora, apesar das Escolas de Belas Artes representarem a célula máster para o ensino de artes (na época da república concebida como o ensino de desenho) este somente foi objeto de discussão e de interesse político no contexto escolar após a primeira Reforma do Ensino Secundário e Superior defendido pelo influente político Rui Barbosa em 1881 e pela Reforma do Ensino Primário apresentada ao plenário por Leôncio de Carvalho em 1883 (BARBOSA, 2012).

Para Barbosa (2012), o ensino de arte por meio do desenho nas escolas primárias e secundárias conforme reformas supracitadas tinham o objetivo centrado na formação dos indivíduos para o trabalho e caracterizava o pensamento político liberal o qual defendia o acesso à escola um direito de toda a população. Além disso, nesta fase de república brasileira os ideais positivistas também influenciaram as políticas educacionais e por isso a arte enquanto currículo escolar ganhou uma dimensão técnica e cientificista com ênfase em seus aspectos utilitários, ou seja, o foco estava no produto e não nos processos artísticos (BERNARDES & OLIVÉRIO, 2011; BARBOSA, 2012).

A pedagogia aplicada em sala de aula neste período seguiu em seus currículos um modelo convencional apresentado por meio de manuais e livros didáticos e tinham como foco o “domínio de termos técnicos”. As influências positivistas e liberais para o ensino de artes nas escolas também se adequavam à realidade do crescente desenvolvimento industrial do qual estava inserido a construção civil do país naquela época. Portanto, tais metodologias segundo Barbosa (2012), continuaram a influenciar o ensino de arte no Brasil até a década de 1980 (BERNARDES & OLIVÉRIO, 2011, p. 27; BARBOSA, 2012).

A criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 5692/71) publicada em 11 de agosto de 1971 torna o ensino de arte obrigatória no currículo escolar, porém como uma atividade educativa. A lei operava diante de um cenário de políticas neoliberalistas de caráter tecnicistas o qual “tinha como objetivo formar mão de obra para o novo mercado de trabalho e para as companhias multinacionais que adquiriram grande poder econômico no país sob o regime da ditadura militar de 1964 a 1983” (BARBOSA, 1989, p. 170).

A criação da lei que insere o ensino de arte nas escolas caracterizou-se como um grande avanço para a educação do país, mas também apresentou grandes desafios para sair do papel dos quais se podem incluir a ausência de profissionais capacitados para atuarem na área.

Como uma consequência deste acontecimento e somente três anos após a promulgação da lei surge os primeiros cursos de licenciatura em educação artística no Brasil. Apesar da oferta e da exigência de uma formação docente que suprisse um ensino de arte de caráter polivalente, a curta duração dos cursos (geralmente com duração de dois anos) se configurava como um empecilho para uma atuação significativa nas escolas, uma vez que os professores precisavam atuar no domínio das quatro linguagens artísticas: dança, teatro, música e arte plásticas (BERNARDES & OLIVÉRIO, 2011).

Dessa forma, o ensino de artes durante esse período priorizou a superficialidade do ensino e uma abordagem baseada na exploração do talento e criatividade do aluno. Além disso, “a arte era utilizada como uma ferramenta para desenvolver determinadas habilidades artísticas disseminando a ideia de que apenas crianças ‘talentosas’ poderiam desenvolver trabalhos artísticos de forma apropriada” (BERNARDES & OLIVÉRIO, 2011, p. 28).

Uma década após a LDB/71, ainda sobre o cenário da ditadura militar iniciada em 1964, surge enquanto movimento de mudança de paradigma para o ensino de arte no país capaz de enfrentar as questões políticas vigente à época, o primeiro encontro de professores no evento denominado “Semana de Arte e Ensino”, realizado no *campus* da Universidade de São Paulo em 1980. Como resultado deste encontro que reuniu mais de três mil professores e foi criado o Núcleo Pró Associação de Artes-educadores de São Paulo. O encontro também estimulou a criação de associações e eventos além de novas pedagogias e cursos de formações a níveis de graduação e pós-graduação. Além disso, fortaleceu o movimento político de arte educadores permitindo ampliar os espaços para novos contextos e políticas públicas educacionais que reverberam até a atualidade (BERNARDES OLIVÉRIO, 2011).

Assim como o ensino de arte, a educação musical brasileira desde a era colonial esteve ligada à defesa de bandeiras e ideologias políticas. Dentro dessa perspectiva, a Companhia de Jesus liderada pelos Jesuítas vindo ao país junto ao primeiro governador geral Tomé de Souza (1503-1579) por volta de 1549 e sob o comando dos padres José de Anchieta (1534-1597) e Antônio Rodrigues (1516-1568) caracterizam-se como o primeiro grupo de educadores musicais do Brasil, ainda que suas pedagogias tivessem como objetivo principal a catequização dos nativos brasileiros (OLIVEIRA, 2011).

No início do século XIX, o decreto de n. 1.331 de 1854 se configurou como o primeiro registro do ensino de música como parte da “estrutura curricular das escolas no Brasil”. Entretanto, somente na década de 1930, com a apresentação do projeto de Canto Orfeônico criado pelo músico e pesquisador Villa-Lobos (1887-1959), o qual tinha a intenção de difundir o ensino de canto para todas as escolas brasileiras, o programa passa a ser um marco

importante para a inserção do ensino de música nas escolas públicas do país. O projeto canto orfeônico foi promulgado através do decreto de nº 19.890 de 1931 e obteve sua definição como estrutura curricular por meio do decreto 24.764 de 1944. Para Quadros (2015), a determinação reconhece a “utilidade do canto e da música como fatores educativos” (QUADROS, 2015, p. 79 e 82).

Apesar do apoio do governo de Getúlio Vargas (1882-1954) para a execução das ideias pedagógicas proposta por Villa-Lobos bem como sua implantação a nível nacional enfrentou desafios em vários aspectos. Segundo Penna (2014), Villa-Lobos tinha o objetivo de difundir sua proposta para todo o ensino público, mas na época não havia profissionais capacitados suficientes para esta demanda (PENNA, 2014).

Com o enfraquecimento do projeto de canto orfeônico na década de 1960 a educação musical assim como o ensino de arte perde espaço nas políticas educacionais direcionadas ao ensino público para somente retornar às discussões a partir da LDB/71, através da Lei 5.692/71 a qual incluiu a educação artística no currículo escolar representou um marco para o ensino de artes no Brasil. Mesmo considerando um avanço para as políticas educacionais para o ensino de artes em especial para a educação musical a disposições da lei não reconhece o ensino de música enquanto disciplina e nem favorece uma formação específica para os educadores dessa linguagem, relegando-a à polivalência que tanto caracterizou o ensino de artes neste período (PENNA, 2014).

Duas décadas depois do marco do ensino de artes na escola pública prevista na LDB/71, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação- LDB de nº 9.394/96 representou e representa até o presente momento a abertura de um diálogo maior das políticas públicas educacionais que trata da necessidade de uma formação do educador em áreas específicas das linguagens artísticas. Apesar dos avanços, os desafios para a educação musical a partir da nova LDB ainda persistiram de forma inconsciente nesta legislação, segundo Penna (2014), as formulações dispostas na lei mantiveram o caráter de indefinição e ambiguidade não somente para a educação musical como também em outras linguagens tais como teatro, dança e artes plásticas, cujas proposições legislativas relacionadas a formação docente ainda permitiam a multiplicidade de interpretações (PENNA, 2014).

Seguindo essa linha de raciocínio, a Lei n.º 11.769/08 surgiria para corrigir as formulações apresentadas pela LDB/96, a qual foi promulgada como uma proposta na qual a música deveria ser um componente obrigatório, mas não exclusivo nas disciplinas de artes para a Educação Básica. Porém, o artigo que tratava da formação específica em música para

os professores foi vetado. Dessa forma, o percurso de professores, pesquisadores e profissionais da área no Brasil que tenham como objetivo a democratização do ensino de música nos diferentes espaços de formação musical, sobretudo para o seu acesso em todas as escolas públicas, ainda se constituem como um grande desafio para a atualidade (PENNA, 2014).

### **3.1 AS PEDAGOGIAS E O ENSINO DE ARTES NO BRASIL**

As pedagogias assim como a constituição do sistema nacional de ensino surgem no final do século XIX e tiveram como influência os padrões educacionais de países europeus. Baseado no princípio da universalização da escola enquanto dever do Estado, esse novo paradigma para a educação é consequência das mudanças culturais, políticas e econômicas ocorridos naquela sociedade a partir do surgimento de uma nova classe: a burguesia, no advento da era moderna, após o declínio do sistema feudal (SAVIANI, 1986).

Segundo Saviani (1986), no Brasil o fenômeno da escolarização bem como o processo de marginalização desse ensino a partir do século XX pode ser dividido em dois grupos, de acordo com a função social da escola, ou seja, a forma como essas teorias enxergam a relação entre educação e sociedade: no primeiro grupo estão às teorias educacionais que acreditam que a escola é um "instrumento de equalização social (superação da marginalização) e o segundo que esta é um fator de discriminação social e, portanto, um fator de marginalização" (SAVIANI, 1986, p. 7).

A pedagogia tradicional está inserida no primeiro grupo e como afirma o mesmo autor:

a concepção pedagógica tradicional concebe a educação como um dos instrumentos de ascensão do tipo de sociedade fundada no contrato social celebrado 'livremente' entre os indivíduos, com o intuito de "vencer a barreira da ignorância, (...) transformar os súditos em cidadãos, (...) em indivíduos livres, (...) ilustrados" (SAVIANI, 1986, p. 10).

Para esta teoria, a ignorância ou falta de conhecimento é o principal motivo da marginalização desses indivíduos. O papel da escola neste caso: "é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente" (SAVIANI, 1986, p. 10). Nesta perspectiva, a pedagogia adota uma metodologia conteudista, cujo modelo de ensino é considerada livresca, uma vez que transmitem os conhecimentos de modo mecânico e desconectados da vida (HIRAI, 2022).

Para o ensino de artes no Brasil, essa pedagogia se apresentou como um modelo de reprodução dos padrões artísticos europeu, a qual valorizava “a transmissão de uma estética ‘civilizada’ e do ‘bom gosto’, representando uma das faces do projeto político e ideológico de imposição cultural arbitrária dos padrões estéticos franceses em um contexto escravista e colonial” (HIRAI, 2022, p. 22).

Diante de severas críticas, a falida proposta da escola tradicional não conseguiu universalizar a educação muito menos reproduzir um mesmo conhecimento para realidades distintas. Surge então a pedagogia nova ou escola nova, em meio à automação das indústrias e às transformações no modo de produção capitalista no século XX. A didática dessa escola passa a exigir um trabalho mais qualificado, focado na individualidade do aluno e numa construção do conhecimento que parte do aprender a aprender, de forma livre, focando na qualidade do ensino. “O escolanovismo tinha como filosofia um ambiente informal e menos rígido, tinha as artes como temas centrais e incluía habilidades práticas como criação de animais e carpintaria” (HIRAI, 2022, p. 24).

No Brasil o escolanovismo surge na década de 1930 trazendo assim à universalização do ensino básico, concomitante a criação de órgão institucional como o Ministério da Educação e Saúde Pública. Importante salientar que nessa pedagogia, a escola também era pensada como um instrumento político. Para o ensino de artes, as concepções da escola nova se apresentavam com a perspectiva do desenho livre, características metodológicas adotadas pelos museus e por vários ateliês e escolinhas de artes espalhados pelo país (HIRAI, 2022).

Conforme Saviani (1986), a pedagogia nova não conseguiu alcançar seus objetivos em solo brasileiro por exigir custos mais elevados, uma vez que sua *práxis* exigia a aquisição de equipamentos, laboratórios qualificados dentre outros aspetos estruturais, além de não conseguir abranger os sistemas de ensino públicos na sua totalidade. A partir do ano 1971, a pedagogia de ensino tecnicista ganha espaço nas escolas públicas do país através da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB/71. Este período representou para o ensino de arte nas escolas uma dimensão de caráter polivalente, ou seja, os professores passaram a ministrar aulas de artes de várias linguagens as quais se cita a música, teatro, dança e artes plásticas (SAVIANI, 1986).

Soma-se ainda como crítica à escola, a flexibilização do ensino a qual permitia adaptações de conteúdo e redução do tempo de conclusão das séries (a média correspondia a um período de seis podendo reduzir para até quatro anos) para os casos de alunos que não concluíram as series na idade prevista pelos órgãos institucionais da época. Processo este que

Saviani (1986) chamou de “aligeiramento do ensino destinado às camadas populares”, já que objetivo principal da pedagogia era mão de obra para o trabalho (SAVIANI, 1986, p. 58).

A pedagogia tecnicista, conforme exemplifica Saviani (1986) se apresenta com ênfase à formação técnica onde a função principal da escola é preparar o aluno para o mercado de trabalho, enquanto advoga a “reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional” (SAVIANI, 1986, p. 15). Para o autor, a organização pedagógica não está voltada para o interesse do aluno nem do professor, mas sim para o sistema técnico que envolve a aula ou curso ou seja, o que de fato interessa para esta concepção é aprender a fazer, em detrimento do aprender a aprender-pedagogia nova- e o aprender- escola tradicional- (SAVIANI, 1986)

No Brasil, essa escola se apresentou heterogênea e confusa uma vez que se confluiu com as tendências anteriores dificultando o trabalho dos professores, visto que estes ainda estavam iniciando a formação emergencial para atuar no ensino de artes após a promulgação da LDB/71. A curta duração dos cursos em nível de graduação oferecido pelas instituições públicas de ensino com carga horária inferior a quatro anos, atrelada a polivalências, como se apresentava o caso da licenciatura em educação artística, proporcionou uma visão tecnicista onde “o fazer artístico se desvincula de suas esferas cultural, poética, histórica, política e social” (HIRAI, 2022, p.44).

Estas três concepções pedagógicas que, segundo Hirai (2022), influenciaram e influenciam até a atualidade o ensino de arte no país, estão no rol das teorias educacionais que Saviani (1986) denominou de não crítica e são “assim denominadas porque concebem a educação como autônoma, e buscam compreendê-la a partir dela mesma” (SAVIANI 1986, p.9).

Para além destas disposições, o mesmo autor apresenta outras teorias educacionais que contribuíram para o ensino da arte. São teorias onde a educação tem como fator determinante a sociedade. É o caso da teoria crítica-reprodutivista, onde a sociedade está dividida entre duas classes sociais (proletariado e burguesa) e neste caso a escola, nesta concepção teórica, “não está para equalização social nem para diminuir a marginalização, ao contrário, ela está como um fator de discriminação social e como fator de marginalização, pois reproduzem o modo de produção capitalista” (SAVIANI, 1986, p. 7).

Esta concepção surgiu entre as décadas de 1960 e 1970 na França, onde segundo o mesmo autor, se configurava pela abertura de muitos movimentos populares. A teoria assim como os movimentos encontraram resistências de governos autoritários inclusive no Brasil,

época em que coincidiu com a chegada dessas teorias e da instalação do regime de ditadura militar de 1960, durante o governo de Getúlio Vargas-1882-1954 (HIRAI, 2022).

São ainda parte dessas teorias críticas da educação as concepções denominadas teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica, defendidas por Pierre Bourdieu (1930-2002) e Jean-Claude Passeron (1930): a teoria da escola enquanto aparelho ideológico de Estado e a teoria da escola dualista. “A primeira defende a ideia de que no sistema educacional, a dominação se dá por meio da força e culmina na violência material (domínio econômico) e simbólica” a qual o autor classifica como domínio Cultural (HIRAI, 2022, p.50).

A segunda teoria acredita na escola como um poder do Estado na reprodução dos ideais capitalistas e que esta reprodução de poder acontece justamente através “das formas como são mantidas e das relações de reprodução existentes entre elas” (HIRAI, 2022, p.52).

Por último, a teoria da escola dualista, a qual está dividida em duas redes, a primeira referente à escolarização secundária e a segunda denominada rede profissionalizante, ou seja, a escola da burguesia e a escola do proletariado. Para essa teoria, a escola reproduz o modelo capitalista e admite uma ideologia da classe proletarizada. “Na concepção da teoria da escola dualista, a escola é compreendida como palco de luta ideológica, conduzida pela burguesia contra o proletariado” (HIRAI, 2022, p.56).

Para além das contribuições dessas teorias críticas e não críticas, uma abordagem pedagógica para o ensino de arte que ganhou destaque a partir da década de 1980 foi a Abordagem Triangular proposta pela primeira professora com título de arte-educadora no país, Ana Mae Barbosa. A pesquisadora é defensora da cultura visual e arte na escola de forma “contextualizada socialmente, historicamente e vivencialmente” (BARBOSA & CUNHA, 2010, p. 21).

A construção dos planos de aula exposto no produto apresentado ao programa de Pós-graduação Profissional em Música foi baseado nos princípios de sua abordagem, cuja proposta de modelo tripartite apresenta três eixos básicos para ensino de artes, com o intuito de desenvolver nos alunos a consciência crítica. Para a autora, esse desenvolvimento se apresenta no âmbito de uma prática baseada no apreciar, interpretar e produzir (BARBOSA, 2009).

Sua abordagem surge no início da década de 1980 apresentando como ação pioneira para as pesquisas, uma programação pedagógica direcionada aos professores de educação artística como parte dos eventos realizados no XIV Festival de Inverno de Campus do Jordão

em 1983, a única edição do encontro a oferecer essa atividade. Para Bredariolli (2010), o evento acontecia em um contexto de significativa mudança no âmbito do ensino de artes no Brasil uma vez que este foi pioneiro em conectar a análise da obra e/ou imagem “com a história e o trabalho prático” (BREDARIOLLI, 2010, p.28).

O encontro foi responsável por “ênfatar a decodificação e apreciação da cultura e do ambiente natural” no processo de leitura de imagens no contexto da sala de aula em contraponto a uma das concepções do ensino de artes baseado na “livre expressão”, cuja metodologia estava “voltado para um processo predominantemente subjetivo”, por isso o antagonismo entre essas duas correntes de ensino de artes durante as atividades do evento esteve em evidência (BREDARIOLLI, 2010, p. 30).

A respeito da discussão abordada pelas duas correntes de atuação durante a execução do evento, a autora afirma que este foi um:

Confronto profícuo, revelador de uma época que presenciava uma transformação de conceitos e tendências, na qual a perspectiva moderna de ensino da Arte, fundada na “livre Expressão” começava a ser revista pela constituição de outro modelo de Ensino de arte, cujo enfoque estava no exercício da crítica e da análise de imagens, incluindo o ato de “ver” como parte essencial de um processo de aprendizagem da Arte (BREDARIOLLI, 2010, p.28).

Em meio aos questionamentos das pedagogias que defendia um ensino de arte através da livre expressão ou nas subjetividades que envolvem essa produção, a abordagem triangular nasce da necessidade de proporcionar um fazer artístico em ambiente escolar baseado na criticidade defendendo para isso a construção de uma fazer artístico fundamentado na reflexão histórica. A proposta de Ana Mae Barbosa dentro dessa perspectiva aponta como um caminho para promoção do sentido de pertencimento a uma “história, a uma cultura, a uma comunidade” (BREDARIOLLI, 2010, p.32)

Neste caso, a abordagem triangular propõe a prática de um ensino de artes baseada em três pilares centrais: contextualização histórica, apreciação artística, e fazer artístico. A “alfabetização defendida por Ana Mae Barbosa (sem acaso, familiar a de Paulo Freire) se realiza pelo exercício de leitura como análise crítica articulada ao contexto” em que o aluno “é considerado leitor, intérprete e autor” (BREDARIOLLI, 2010, p.35).

Como uma proposta pedagógica essa abordagem aponta para as variáveis e potenciais metodologias conduzidas ou produzidas por professores de forma a proporcionar ao educando o saber artístico significativos para sua evolução humana e intelectual. Conforme citação:

O que a arte na escola principalmente pretende é formar o conhecedor, fruidor, decodificador da obra de arte. Uma sociedade só é artisticamente desenvolvida

quando ao lado de uma produção artística de alta qualidade há também uma alta capacidade de entendimento desta produção pelo público (BARBOSA, 2009, p.32).

Nesse contexto a educação musical, assim como as outras linguagens artísticas, baseada na proposta triangular preocupa-se com o saber histórico, no desenvolvimento estético e sensível da apreciação da arte musical e suas nuances, potencialidades e perceptivas para desenvolver o saber fazer, produzir arte, a partir da experiência artística individual (BARBOSA, 2009).

### **3.2 ALGUMAS PEDAGOGIAS MUSICAIS PARA O ENSINO FORMAL DE MÚSICA**

No cotidiano do professor o ensino exige a contínua reflexão de algo que é primordial para a aprendizagem de seus alunos que é: “saber o que e como ensinar”. Para Mateiro e Ilari (2022), ensinar não é apenas o repasse de conteúdo, mas sim, compreender o processo que envolve o desenvolvimento das capacidades, ou seja, das habilidades e competências. Ainda segundo as autoras, para alcançar essa aprendizagem os professores precisam ter acesso a diversas formas de abordagens ou métodos<sup>7</sup> e “é através do modo de ensinar que podemos selecionar e organizar os conteúdos de acordo com a capacidade cognitiva e os interesses dos alunos e empregar os recursos disponíveis, mesmo que limitados, em função do processo educativo” (MATEIRO & ILARI, 2011 p.14).

Segundo as mesmas autoras (2011), atualmente existem quatro métodos para o ensino de música direcionado para o ensino formal dos quais se citam os métodos dos educadores musicais Jaques Dalcroze (1865-1950), Orff (1895-1982), Paynter (1931-1996) e Suzuki (1898- 1998). Além desses, muitos outros educadores musicais de destaque internacional deixou através de suas ideias pedagógicas um legado para o ensino e aprendizagem musical inclusive no Brasil tal como Murray Schafer (1933-2021), compositor e escritor canadense (MATEIRO & ILARI, 2011).

As ideias e princípios pedagógicos apresentados pelos educadores supracitados, alguns deles apresentando como resultado de seus estudos de forma mais prescritivos, diversos materiais didáticos, outros de forma mais reflexiva expondo seus relatos de experiências, dispõe do que o autor Bru (2008) *apud* Mateiro & Ilari (2011) afirma ser: “um conjunto de meios, escolhidos com o intuito de atingir vários objetivos através de ações organizadas e

---

<sup>7</sup> Método seria segundo as autoras Mateiros & Ilari (2011, p. 16) um conjunto de ideias, exemplos ou sequencias pedagógicas que possui como enfoque principal o olhar de um determinado um especialista.

distribuídas no tempo”. Aspectos estes considerados pelos autores como princípios básicos para definir um método de educação musical (MATEIRO & ILARI, 2011, p. 16),

Dentro destas pedagogias se destacam as ideias do educador Emile Jaques Dalcroze, percussor de uma proposta em educação musical ativa que surgiu a partir do século XX. Natural da cidade de Viena e radicado na Suíça, Dalcroze tem como filosofia uma educação musical baseada no movimento, onde o aprendizado acontece através da música pela música por meio de uma escuta ativa. Suas propostas pedagógicas têm como objetivo “romper a dicotomia mente-corpo, estabelecendo relações entre estes dois através de uma educação baseada na audição e atuação do corpo” (MARIANI, 2011, p. 31).

As ideias pedagógicas de Dalcroze chegaram ao Brasil em 1937 através do Conservatório de Música do Rio de Janeiro um ano após a fundação deste estabelecimento. Para as escolas públicas deste mesmo Estado, o método foi apresentado em 1968 através da professora Rosa Maria Zamith. A partir de então muitos foram os pesquisadores e as instituições públicas e privadas que têm a proposta do educador presente em seus currículos e atividades profissionais espalhados no país, apesar de não existir nenhuma escola especializada na filosofia e estética da sua pedagogia (MARIANI, 2011).

Outro educador que possui uma pedagogia para o ensino musical formal é o compositor Carl Orff (1885-1982). Suas propostas pedagógicas surgem em meados do século XX em meio às várias mudanças na Europa entre elas a primeira Guerra Mundial, a Revolução Industrial e a Alemanha como o novo centro cultural europeu. Além destes acontecimentos, estavam ocorrendo diversas transformações para as tendências musicais da época das quais se destacam o desenvolvimento da atonalidade. Todos estes fatores influenciaram as obras de Orff as quais tem como princípio o corpo como ponto de partida para a aprendizagem musical (BONA, 2011).

O método pedagógico de Orff baseia-se na Ontogenia (ciência responsável pelos estudos da maturação e desenvolvimento humano em todas as etapas do crescimento) e tem como princípio ensinar música a partir da prática. A ontogênese dentro da perspectiva de Orff busca consolidar uma aprendizagem musical que acompanhe o desenvolvimento da criança tal como o homem percorre as etapas de seu desenvolvimento. A essência de suas ideias pedagógicas está no pensamento musical elementar, ou seja, a “a educação musical parte do entendimento de que linguagem, música e movimento estão originalmente interligados aos fenômenos rítmicos” (BONA, 2011, p. 128).

A pedagogia de Carl Orff chega ao Brasil no ano de 1963 através dos cursos administrados pelo educador Hermann Regner (1928-2008). Foi através do músico que

muitos pesquisadores e alunos realizaram estudos no Instituto Orff em Salzburg onde, a partir de 1970 retornaram ao país aplicando a metodologia Orff em escolas e conservatórios de músicas espalhados em Estados como Rio de Janeiro, São Paulo, Santa Catarina e Paraná. No Brasil, o ano de 2004 marca o período em que foi fundada a Associação Orff com sede na cidade de São Paulo (BONA, 2011).

Outra metodologia ativa que surge a partir do século XX se consolida a pedagogia musical do Japonês Shinichi Suzuki (1898- 1998). A educação do talento é o nome da proposta que propõe uma nova leitura de criança instrumentista, do talento, do papel da socialização na aprendizagem instrumental e do potencial da educação musical na vida humana” (ILARI, 2011, p. 187).

A essência de sua proposta pedagógica é a formação integral do ser humano, ou seja, uma educação para a vida, contrariando a visão de ensino de música tradicional conservatória e do talento natos tão comumente difundidas no ocidente. Para Suzuki, o talento é consequência de um estudo sistemático onde toda criança tem potencial para aprender desde que o ambiente se apresente estimulante e a instrução seja adequada. Além disso, o educador defendia muito a importância da família no processo de aprendizagem musical da criança (ILARI, 2011).

Outro compositor que tem sua metodologia difundida em diferentes países é professor Inglês John Paynter (1931-1996). Ele é considerado um dos principais educadores musicais que surge na segunda metade do século XX e que tem em sua proposta metodológica a música contemporânea como foco. Suas ideias têm como objetivo principal um fazer musical de forma criativa para as aulas de música (MATEIRO, 2011).

Além de Paynter, muitos outros músicos como Schaeffer (1910-1995), Stockhausen (1928-2007), Boulez (1925-2016), Messiaen (1908- 1992) e Cage (1912-1992) se configuram como importantes compositores a romperem com as tendências tradicionais “inserindo materiais, técnicas, ferramentas e novos métodos à música.” (MATEIRO, 2011, p. 246).

Desta forma as concepções da segunda metade do século XX surgem através da educação liberal da qual a escola nova estava inserida e que apresentava como ideais uma “educação integral (intelectual, moral e cívica), ativa; prática; como exercícios de autonomia; da vida no campo e do ensino individualizado” (MATEIRO, 2011, p. 251)

É neste contexto de pensamento liberal que se fundamentam as ideias pedagógicas de Paynter. Para ele, a música assim como as ciências são para todos e na escola o papel da música não é o de formar instrumentista, mas sim proporcionar o contato com ela por meio de

experiências criativas e diversificadas. Neste caso, a execução musical é uma atividade essencial, mas não única. Para o educador, o primeiro passo da música dentro da escola seria entender o meio e o seu potencial e isso só acontece a partir do experimento criativo. As escolas novas valorizavam os jogos, os exercícios, as práticas de desenvolvimento da motricidade e da percepção que estimulassem as mais diversas habilidades (MATEIRO, 2011).

Paynter não apresentava suas ideias pedagógicas como um curso ou método a ser seguido mas sim como uma proposta de diversas atividades musicais pensadas para fazer música experimentando ideias, já que a característica das experiências artísticas dos alunos, segundo o educador, é a criatividade. Para ele, suas propostas pedagógicas apresentam uma visão de educação musical e não método de ensinar música (MATEIRO, 2011).

O século XX também foi cenário para as reflexões pedagógicas do compositor canadense Murray Schafer (1933-2021). Suas ideias estão baseadas em três eixos apresentados em sua vasta produção que é: “a relação som/ambiente, a confluência das artes e a relação da arte com o sagrado” (FONTERRADA, 2011, p. 277).

A relação som/ambiente apresenta o surgimento do termo paisagem sonora (*soundscape*), um conceito criado pelo autor para referenciar a relação entre o homem e o meio ambiente. Esse tema levou o pesquisador a desenvolver trabalhos no campo da ecologia acústica, principalmente como forma de sensibilizar a sociedade contemporânea pelo descuido apresentados pelos desequilíbrios gerados pela poluição sonora do ambiente (FONTERRADA, 2011).

Ao que se refere ao eixo da confluência das artes, o conceito parte dos estudos que o pesquisador realizou com a intenção de integrar as linguagens artísticas sem que nenhuma delas se sobressaísse hierarquicamente. Nesse contexto, Schafer propõe a criação de um novo gênero (o teatro das confluências) que se diferencia das integrações de outras linguagens. Para o autor, essa prática artística possui todas as artes unidas no mesmo contexto de atuação teatral e que se confluem simultaneamente sem nenhuma hierarquia (FONTERRADA, 2011).

Por último e não menos importante o educador pautou seus estudos no eixo a que se refere à Arte e o Sagrado, o qual consiste na proposta de modificar o modelo tradicional da humanidade de experienciar a vida através de outras formas de reflexão em busca da relação harmônica entre o homem o sagrado. Por isso, uma parte de sua produção pedagógica esteve relacionada para uma aproximação entre as experiências artísticas e o quanto a arte pode ressignificar essas relações entre o homem, a arte e o sagrado na atual sociedade. “A experiência de imersão na arte e na vida comunitária relembra a necessidade sentida por

Schafer da redescoberta do sagrado, a qual ele considera fundamental para o ser humano” (FONTERRADA, 2011, p. 282).

Para Fonterrada (2011), a obra de Schafer se apresenta como descritiva e não prescritiva. Portanto, não se caracteriza como um método onde o professor possa replicar o que ele apresenta. Para a autora, a vasta produção do educador se constitui numa apresentação de suas próprias vivências que diante das instabilidades e mudanças da dinâmica da vida, não permite que ela possa se repetir de forma estável para todos nos diferentes espaços (FONTERRADA, 2011).

### **3.3 A EDUCAÇÃO BÁSICA E SUAS MODALIDADES**

A constituição brasileira de 1988 define a educação básica como sendo um nível de educação nacional que de forma articulada congrega as etapas do Ensino Infantil, Fundamental e Médio. A legislação que norteia o ensino público no país é constituída pela Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional (LDB), de n. 9. 394/96, a qual define os princípios gerais do ensino, direitos e deveres que competem à União, Estados, Municípios e Distrito Federal. Conforme consta nesta lei, a educação é um direito social de todo cidadão, dever do Estado e da família e tem como finalidade o desenvolvimento do indivíduo de forma a assegurar formação comum indispensável para o exercício da cidadania, além de fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (BRASIL, 1996)

Esta lei define a preparação básica de um indivíduo em três etapas de ensino (Infantil, Fundamental e Médio), dentre os quais está o Ensino Infantil. Essa etapa é de responsável administrativa prioritária dos municípios e é considerada a base da educação. O nível sequencial está à etapa considerada intermediária denominada Ensino Fundamental, e por último, a etapa conclusiva denominada Ensino Médio. Esta última, a partir do decreto de n°2.208/97 também passa a ser requisito para o acesso à Educação Profissional, Tecnológica e ao Ensino Superior (CURY, 2002).

Inclui-se também aos níveis de formação básica a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) conforme o Art. 39 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) através da Lei 11.741 de 2008. A EPT contempla os cursos de Formação Inicial e Continuada ou qualificação profissional, Educação Profissional técnica de nível médio integrado, concomitante ou intercomplementar (concomitante na forma e integrado no conteúdo) além da forma subsequente (BRASIL, 2018).

Para gerir a educação nacional por meio de políticas públicas foi criado, a partir de grandes discussões em vários setores da sociedade, atores governamentais e não governamentais e promulgados pela Assembleia Nacional Constituinte os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Os PCNs referem-se aos componentes curriculares, ou seja, o conjunto de habilidades e competências inerentes à todas as etapas da educação. Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram criados com base na LDB/96 como “propostas de conteúdos que incluem procedimentos, conhecimentos, valores e atitudes no interior de disciplinas, áreas e matérias articulados com temas que vinculam às várias dimensões da cidadania.” (CURY, 2002, p.192)

As mudanças na educação nas últimas décadas continuam exigindo novas políticas públicas que aproximem a realidade ao que se apresenta em forma de leis. Dessa forma, com a homologação da portaria de nº1570 que discorre sobre a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) para o Ensino Médio publicada em Diário da União em 21 de dezembro de 2017, os componentes curriculares ganharam novas diretrizes com intuito de acompanhar as demandas da sociedade atual (BRASIL, 2018).

A Base Nacional Curricular Comum surge então como um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagem essencial para a Educação Básica válido em todo o território nacional, construído para assegurar aos estudantes o desenvolvimento “de dez competências que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2018, p. 8).

As normativas da BNCC para o Ensino Médio trazem como política emergente um modelo de educação que busca amenizar os impactos e desafios da contemporaneidade a qual vê na juventude um caminho para o desenvolvimento integrado considerando de forma significativa as multiplicidades do cotidiano e as diversidades culturais, sociais e tecnológicas (BRASIL, 2018).

Dessa forma, a partir das competências e habilidades que definem o modelo de currículo a ser seguida por todas as instituições e redes de ensino do país, a etapa da Educação Básica (Ensino Médio) é constituído por áreas de conhecimentos subdivididos em duas categorias: a Formação Geral Básica (FGB) e os Itinerários formativos (IF). A primeira é composta pelas disciplinas das áreas de Linguagens, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Matemática e suas Tecnologias. A segunda categoria consiste nos Itinerários Formativos, que é um conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensinos com objetivo de proporcionar aos alunos a possibilidade de

aprofundar os conhecimentos das áreas que correspondem à Formação Geral Básica (CEARÁ, 2021).

Deve-se entender neste contexto as unidades curriculares como elementos com carga horária pré-definida que possui como objetivo o desenvolvimento de competências específicas, podendo ser ofertadas como disciplinas eletivas, laboratórios, clubes, projetos, incubadoras, núcleos, dentre outros. (CEARÁ, 2021).

A LDB em consonância com a constituição de 1988 em seu Artigo 205 reconhece a educação como direito fundamental compartilhado entre Estado, família e sociedade onde a construção das diretrizes curriculares comum a serem aplicados nas instituições de ensino de todo país se concretiza com a colaboração de todos os estados federativos (União, Estados, Distrito Federal e Municípios). Dessa forma, conforme consta na legislação disposta na LDB/96 na qual afirma que:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996).

De acordo com esta legislação, em especial para a etapa conclusiva da Educação Básica cada Estado deve em consonância com os documentos que regem as diretrizes para a Educação Básica no país, desenvolver juntos as instituições de ensino a “elaboração ou adequação de seus currículos, de modo a proporcionar as aprendizagens esperadas para a etapa do Ensino Médio” (CEARÁ, 2021, p. 14).

### **3.4 INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ-IFCE**

O Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará- IFCE foi criado oficialmente em 29 de dezembro de 2008, por meio da Lei de nº 11.892. Historicamente suas raízes remontam ao início do século XX com a constituição, por meio do decreto de nº 7.566 de 1909, da primeira Escola de Aprendizes e Artífices que ao longo de um século de existência teve sua nomenclatura alterada. Inicialmente chamava-se Escola Liceu Industrial do Ceará em 1941; posteriormente denominada Escola Técnica Federal do Ceará, em 1968. Em 1994, a escola recebeu o título de Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Ceará-CEFET-CE (CEARÁ, 2023).

Os Institutos Federais constituem uma autarquia de natureza jurídica, detentora de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. A regulação, avaliação e supervisão da instituição e dos cursos de educação superior do IFCE é equiparado às universidades federais. É competência de a instituição ofertar uma “educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino” (CEARÁ, 2023).

A instituição oferece uma educação profissional, técnica, de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos. Ministra cursos de ensino de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica; realizar pesquisa aplicada, atividades e cursos de extensão além de ofertar cursos de nível superior de tecnologia, licenciatura plenas, bacharelados e curso de pós-graduação *Stricto* e *Lato sensu* (CEARÁ, 2023).

Quanto ao quadro de profissionais, segundo dados do *site* Portal de Transparência do Governo Federal, a instituição possui um total de 3.671 servidores ativos, 500 considerados inativos e 247 pensionistas. Possui 35 campi e uma reitoria distribuídos geograficamente em várias regiões do território cearense (CEARÁ, 2023).

#### **4. RELATO DA EXPERIÊNCIA E A ELABORAÇÃO DO PRODUTO**

Recordo-me com nítida riqueza dos detalhes o dia em que escutava uma música na rádio enquanto realizava tarefas domésticas comuns a uma jovem adolescente numa pequena cidade no interior do Estado de Pernambuco. Uma atividade corriqueira para uma percepção tão certa de que aquela imagem se tornaria o marco de minha percepção musical. A minha voz se encaixava em absolutamente tudo o que a moça interpretava melodicamente e naquele instante me dei conta que não era somente uma atividade doméstica do cotidiano, muito menos um deleite de uma canção de rádio, era uma cantora que nascera.

O intervalo entre esse despertar e a primeira aparição em público é um manto misterioso na minha mente, porém, lembro a idade em que pela primeira vez me vesti de artista e cantei forró para os colegas de turma e toda a comunidade que se fazia presente na semana de cultura mais esperada da minha cidade Granito. Foi aos 13 anos que peguei um microfone no pátio da escola junto a uma banda improvisada chamada Tigrões do Forró que entoei a canção “Vida Animal”, lançada em 1996 pelo grupo musical Raio da Silibrina, a qual me fizera despertar para a música e desde então nunca mais parei.

Na escola, descobri Luiz Gonzaga de um jeito diferente e paralelo a essa musicalidade cantava os sucessos de rádios e televisão em festas de aniversários e encontros com os amigos. Na igreja, aos sons de salmos e cânticos de entrada, mantive a minha escola de canto semanal, sempre de forma empírica, uma vez que na cidade não tinha nenhum professor ou escola de música.

Toda essa trajetória musical me levou para os palcos de festivais quando passei a residir na cidade do Crato, onde fui cursar minha primeira graduação na área de Biologia no estado do Ceará. Foram festivais, barzinho e show em diferentes espaços que me presentearam como um release repleto de experiências que contribuíram para minha produção artística condensados em dois CD e um DVD gravados ao som do forró, o pilar de minha descoberta musical.

Simultaneamente a essa catarse que é o palco, aos poucos meu desejo latente e constante de aprofundar meus conhecimentos sobre música no universo acadêmico se concretizara. Foram cinco anos cursando licenciatura em Música, um sonho inconsciente de jamais achar que o que sei é suficiente quando se trata de música.

E não por coincidência o caminho da docência se apresentou como uma constante fonte de reinvenção do saber. É na sala de aula que os desafios são apresentados e não somente como centelha para a motivação por novas formas de aprender e ensinar, inerente a

cada professor, principalmente em início de carreira, tal como a minha experiência, mas porque a própria realidade da era da informação não nos permite estacionar saberes já adquirido como verdades imutáveis.

Entendo que nesta etapa da minha trajetória enquanto professora o presente estudo é parte de um constante desejo de transformação do que já experienciei e no desmembramento do que ainda irei apreender um ciclo perene que me realoca na posição de eterna aprendiz. No palco enquanto artistas a cada show dão emoções, na sala de aula, enquanto partilho saberes as recebo de forma coletiva.

Portanto, o produto deste estudo é o suprasumo desse ciclo de experiências musicais com o forró e a escola, enquanto artista e professora e como tenho conciliado essa temática em mundos tão diferentes, porém complementares. Minha profissão foi inspirada na magia de um palco escolar e sou artista porque descobri o forró. Seria natural que ao ensinar música aos meus alunos, a fonte primária deste saber fosse meus ensaios com o forró e assim o fiz.

Forró na Escola: cadernos de práticas musicais para a Educação Básica é um compêndio de minhas experiências de mais de dez anos enquanto cantora/artista e seis na docência. Algumas das atividades propostas no caderno têm como inspiração minhas vivências práticas em sala de aula, porém de forma mais direcionada e específica. São ainda atividades propostas com o intuito de suprir carências tais como as que encontraram no início da profissão, a exemplo da ausência de material didático sobre educação musical a partir do forró.

O caderno tem sua estrutura dividida em quatro seções. A primeira apresenta uma contextualização histórica do forró, embasada por uma pesquisa bibliográfica, buscando compreender a etimologia da palavra, seu significado e apontando as ramificações que foram construídas desde seu surgimento até a atualidade.

A segunda dispõe de um glossário de alguns dos gêneros musicais que fazem parte do universo do forró, tais como o xote, baião, xaxado e o arrasta-pé. Para cada gênero foi feita uma pequena apresentação seguida de uma demonstração em formato de vídeo de uma das muitas possibilidades de execução da célula musical que os instrumentos (zabumba, triângulo e sanfona) podem desenvolver para cada um dos gêneros supracitados. Para esta seção eu executei as células para o instrumento triângulo e convidei os músicos Ranier Oliveira (sanfona) e Ednaldo Sóstenes (zabumba) para unir forças nesta tarefa e realizar a transcrição em partituras de seus respectivos instrumentos.

Os vídeos dos instrumentos bem como das composições foram gravados nas residências dos músicos convidados, na cidade de Juazeiro do Norte-CE. As imagens foram

captadas de um aparelho celular e editadas por mim através do programa de edição de vídeo pré-pago *Sony Vegas*.

O terceiro capítulo do caderno corresponde a propostas de atividades dispostas em planos de aulas divididas em categorias do fazer, interpretar e fruir musicais, baseadas na Abordagem Triangular proposta para o ensino de artes pela educadora Ana Mae Barbosa, a qual já fora discutida anteriormente. Na estrutura organizacional, os planos de aulas dispõem de objetivos, conteúdos programáticos e recursos necessários para a realização das atividades. Possuem ainda na introdução, desenvolvimento, conclusão e avaliação o aparato metodológico para desenvolver de forma prática cada atividade junto a turma.

Por último, o caderno apresenta atividades complementares tais como oficinas, mesas redondas e performances artísticas culturais, dispostas na forma de projeto integrado e têm a intenção de serem desenvolvidas em conjunto com professores de outras áreas do conhecimento além da arte e/ou música. Como tem um caráter extensionista, o projeto se propõe a dialogar sobre o universo do forró com toda a escola e a comunidade em seu entorno.

#### **4.1 CONSTRUÇÃO DAS ATIVIDADES**

As atividades propostas no caderno estão distribuídas nos planos de aulas e no projeto integrador. Na seção dos primeiros, estas sugestões foram vinculadas às categorias do fruir, fazer e interpretar, como uma forma de auxiliar o professor em sua *práxis* escolar. Já no projeto integrador elas são apresentadas na forma de oficinas, rodas de conversas, apresentações e/ou mostra cultural.

A elaboração das atividades proposta nos planos de aulas tiveram como inspiração e referência minhas experiências em sala de aula ao longo dos últimos cinco anos como docente em escola pública atuante na disciplina de artes na Educação Básica. As metodologias e abordagens pedagógicas sugeridas nos planos de aulas tiveram como fonte de referências as pedagogias de diversos educadores musicais a exemplo de Murray Schaffer, Call Orff; Dalcroze, além da abordagem triangular proposta por Ana Mae Barbosa. As propostas de atividades musicais também foram criadas seguindo os parâmetros dos princípios e competências relacionadas ao ensino de arte descritos no documento da Base Nacional Curricular Comum do Ensino Médio-BNCCEN e o Documento Curricular Referencial do Ceará - DCRC.

As categorias de fruir, fazer e interpretar musical as quais foram distribuídas as atividades nos planos de aulas foram construídas e adaptadas numa perspectiva da abordagem triangular proposta pela arte-educadora Ana Mae Barbosa, a qual defende a ideia de uma “aprendizagem dos conhecimentos artísticos a partir da inter-relação entre o fazer, o ler e contextualizar arte” (BARBOSA & CUNHA, 2010, p. 165).

Para a proposta do caderno essa abordagem foi adaptada de forma que as atividades pudessem desenvolver uma aprendizagem musical a partir da diversidade e riqueza cultural que a produção musical do forró dispõe, partindo dos pilares da fruição e o fazer ou interpretar musical. Além disso, os planos de aulas também dispõem de subsídios referenciais para que as contextualizações históricas dessa produção proporcionem oportunidades para os debates e reflexões.

Dessa forma foram realizados um total de oito planos de aulas com duração média entre duas e três horas aulas e quatro atividades complementares dispostas no formato de oficinas, rodas de conversas, e apresentações musicais com um total de 20 horas aulas.

#### 4.1.1 PLANOS DE AULAS

**Tabela 1:** Plano de aula de tema “A trinca de ouro do forró”.

1. IDENTIFICAÇÃO		
<b>Tema: A trinca de ouro do forró</b>		<b>Disciplina: Artes</b>
<b>Horário: 3 horas/aulas</b>		<b>Professor:</b>
2. PLANO		
Objetivos	Conteúdo Programático	Recursos
Apresentar a trinca de ouro do forró;  Demonstrar a vida e obra dos artistas Luiz Gonzaga, Marinês e Jackson do Pandeiro.	Vida e obra de Luiz Gonzaga;  Vida e obra de Marinês;  Vida e obra de Jackson do Pandeiro.	Equipamento de som (Caixa de som);  Projektor- (pode ser substituído por imagens impressas);  Lápis, caneta e papel.
3. PROCEDIMENTOS		
<b>Introdução</b>	Esta aula tem como objetivo principal apresentar aos alunos um breve resumo da vida e obra de Luiz Gonzaga, Marinês e Jackson do Pandeiro.  Apreciação musical é o foco da aula, porém, as contextualizações históricas de cada artista é um fator primordial para o engajamento da turma.	
<b>Desenvolvimento</b>	Solicite aos alunos que anotem no caderno ou em folha de papel ofício as	

	<p>informações que mais chamaram a sua atenção durante a aula. Com o apoio de imagens e vídeos sobre os artistas fale sobre a infância e juventude destes e como eles ingressaram no mundo profissional.</p> <p>Reserve um espaço na aula para mostrar as principais músicas e destaques da carreira de cada artista. Segue algumas sugestões de canções que o professor poderá mostrar aos alunos (“Lá no meu pé de serra” - Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira; “Rainha do xaxado” - Antônio Barros; “Canto da ema” - Alventino Cavalcanti / Aires Vianna / João Do Vale). Como fonte de pesquisas para professores e alunos, busque sugestões de sites, filmes e documentários sobre os artistas a fim de dinamizar a aula.</p> <p>Como atividade em sala, o professor pode propor um debate com a turma para saber quais dos artistas e músicas chamaram mais a sua atenção. E como atividade para casa, solicite que cada aluno escolha um artista que mais se identificou e faça uma pesquisa aprofundada sobre a biografia do artista escolhido.</p>
<b>Conclusão</b>	Espera-se que ao concluir este plano os alunos tenham conhecimento dos principais fatos históricos, conquistas e desafios presentes na vida e obra dos artistas estudados em sala.
<b>4. AVALIAÇÃO</b>	
Como atividade avaliativa sugere a realização de um debate em sala de aula juntamente com uma pesquisa como importante instrumento que o professor pode utilizar para mensurar o aprendizado do aluno dentro e fora do ambiente escolar.	
<b>5. SUGESTÃO DE REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	
<p>LETRAS. <b>Luiz Gonzaga</b>. c2003 Página inicial. Disponível em &lt;<a href="http://www.luizgonzaga.mus.br/">http://www.luizgonzaga.mus.br/</a>&gt; acesso em: 05 de ago. de 2021.</p> <p>IMMUB-Instituto Memória Musical Brasileira. <b>Jackson do Pandeiro</b>.c2017. Busca avançada. Disponível em: &lt;<a href="https://immub.org/artista/Jackson-do-pandeiro">https://immub.org/artista/Jackson-do-pandeiro</a>&gt;. Acesso em: 05 de ago. de 2021.</p> <p>MARCELO, Carlos. RODRIGUES, Rosualdo. <b>O Fole Roncou: uma história do forró</b>. 1º Ed. Rio de Janeiro. Zahar. 2012.</p>	

Fonte: autora.

O plano de aula acima está inserido na categoria de fruição. A proposta da atividade consiste em apresentar para a turma a vida e obra dos artistas Luiz Gonzaga (1912-1989), Jackson do Pandeiro (1919-1982) e Marinês (1935-2007). Busca-se destacar a contribuição destes para o universo do forró como uma forma de construir uma cultura de valorização e

preservação dessa manifestação artística a partir da apreciação estética, histórica e musical desses personagens.

Hall (2019) afirma que uma cultura nacional é um discurso, ou seja, uma maneira de produzir sentido que influencia ações e concepções próprias de cada indivíduo. Para o autor, a “cultura nacional que produza sentidos para a nação, sentidos pelos quais possamos nos identificar, geram uma identidade nacional” (HALL, 2019, p. 31).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Novo Ensino Médio-PCN reforçam a importância do acesso a conhecimentos artísticos e estéticos para leitura de mundo consistente, crítico e acessível aos jovens em idade escolar. Segundo o documento, estes conhecimentos “além de contribuem para o desenvolvimento pessoal, tais saberes podem aprimorar a participação dos jovens na sociedade e promover a formação de sua identidade cultural” (BRASIL, 2018, p. 170).

O tema deste plano de aula foi construído pensando em estimular a percepção auditiva bem como uma escuta contextualizada, compreendendo a linguagem do universo do forró enquanto uma manifestação artística construída a partir da intrínseca relação do artista e sua obra e o contexto social, político e cultural dos quais estão inseridos, numa determinada época e espaço. Conforme afirma Nicolas Bourriaud *apud* Barbosa & Cunha (2010) “O contexto é cada vez mais importante para compreender a arte e a cultura” (BARBOSA & CUNHA, 2010, p. 10)

**Tabela 2:** Plano de aula de tema “AULA SHOW: um artista, um tesouro”.

<b>1. IDENTIFICAÇÃO</b>		
<b>Tema: AULA SHOW: um artista, um tesouro.</b>		<b>Disciplina: Artes</b>
<b>Horário: 2 horas/aulas</b>		<b>Professor:</b>
<b>2. PLANO</b>		
<b>Objetivos</b>	<b>Conteúdo Programático</b>	<b>Recursos</b>
<p>Convidar um artista para uma roda de conversa com os alunos sobre suas experiências musicais.</p> <p>Compartilhar saberes e vivências musicais entre artistas e comunidade acadêmica.</p>	<p>O dia a dia de um músico.</p> <p>Os desafios da profissionalização da carreira.</p> <p>Preservação do patrimônio cultural e artístico da cidade.</p>	<p>Equipamento de som (Caixa de som, microfones);</p> <p>Conforme a disponibilidade de diversos espaços da escola, o professor pode aproveitar para sair da rotina da sala de aula e proporcionar um momento de lazer para alunos e convidados usando espaços alternativos dentro da escola.</p>
<b>3. PROCEDIMENTOS</b>		
<b>Introdução</b>	Nesta aula o objetivo é apresentar a relação do mundo profissional de um músico de forró com os alunos, seja este um cantor (a) ou instrumentista.	
<b>Desenvolvimento</b>	<p>Como sugestão de atividades anterior a esta aula indica-se que o professor proponha aos alunos uma pesquisa a respeito do artista convidado, isso proporcionará maior engajamento no debate em sala.</p> <p>É sempre importante que o professor também conheça a história e a obra do artista assim o debate ficará dinâmico.</p> <p>Durante o planejamento da aula proponha um espaço para que o artista se apresente e atenda ao pedidos musicais e/ou dúvidas dos alunos ao longo da conversa.</p> <p>A fim de trabalhar o conceito de valorização e preservação discuta com a turma uma maneira de simbolizar este ato, como por exemplo, propor que a turma realize uma comenda de homenagem ao artista pelo serviço prestado à comunidade. Além do reconhecimento e valorização, o tema desta aula proporcionará uma reflexão a respeito da preservação do</p>	

	<p>patrimônio artístico e cultural da cidade ou região.</p> <p>Ao final da aula peça para os alunos registrarem por meio de fotos ou texto as sensações e os melhores momentos do debate em sala.</p>
<b>Conclusão</b>	<p>Ao final deste plano espera-se que o momento proporcione aos alunos a sensibilização, reflexão e apreciação da trajetória de vida que envolve um artista, sua obra de arte e os desafios de sua profissão.</p>
<b>4. AVALIAÇÃO</b>	
<p>A avaliação desta aula acontece de forma qualitativa e pode ser mensurada com a participação e engajamento do aluno.</p>	
<b>5. SUGESTÃO DE REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	
<p>IPHAN. Portal do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. <b>Patrimônio Cultural</b>. c2014. Disponível em:&lt; <a href="http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/218">http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/218</a>&gt;. Acesso em: 20 de nov. de 2022</p>	

Fonte: autora.

O presente plano de aula tem como inspiração uma aula show proporcionado por uma professora de etnomusicologia quando ainda estava cursando licenciatura em música pela Universidade Federal do Cariri-UFCA. A experiência de ouvir de perto o artista convidado apresentando o relato de suas vivências musicais marcou minha percepção a respeito da música e da arte naquela disciplina. Para além dessa experiência pessoal, o tema constituído tem como base o Documento Curricular Referencial do Ceará-DCRC no que compete às competências que devem ser desenvolvidas pelos alunos na disciplina de artes do Ensino Médio, cujo objetivo é:

Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas. (CEARÁ, 2021, p.143).

O tema tem a intenção de tornar a fruição musical uma vivência compartilhada pela turma e o convidado e proporcionar um debate a respeito do papel do artista e sua obra para a sociedade. Além disso, o plano tem a intenção de aproximar a realidade dos artistas locais e ou regionais com a escola, buscando sempre o viés defendido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais-PCNs, os quais propõem o incentivo aos “vínculos da escola com sua comunidade e convidando as pessoas à participação cidadã no espaço escolar” (Brasil, 2018, p. 195).

Tabela 3: Plano de aula de tema “QUIZ DO FORRÓ”.

1. IDENTIFICAÇÃO		
Tema: <i>QUIZ DO FORRÓ</i>		Disciplina: Artes
Horário: 1 hora/aula		Professor:
2. PLANO		
Objetivos	Conteúdo Programático	Recursos
<p>Avaliar os conhecimentos dos alunos sobre o universo do forró;</p> <p>Usar tecnologias digitais para promover <i>Quizzes</i> e jogos interativos.</p>	<p>Revisão de conteúdo sobre o universo do forró abordado em sala de aula a partir de tecnologias e aplicativos em meios digitais.</p>	<p>Dispositivo de celular móvel ou computador.</p>
3. PROCEDIMENTOS		
<b>Introdução</b>	<p>Este tema sugere um caminho para avaliar o conhecimento dos alunos acerca do universo do forró abordado em sala de aula, usando para isso atividades que utilizem recursos das tecnologias digitais. O plano de aula foi direcionado para o uso dos aplicativos que podem ser compartilhados e baixados por professores e alunos em sala, bastando para isto o acesso à internet e aparelhos móveis ou computadores. Atualmente, existem vários aplicativos e programas de caráter educativo e que oferecem plataformas de jogos e/ou <i>quizzes</i> gratuitos e de fácil acesso para professores e alunos, e que podem ser utilizados como recursos didáticos em sala de aula.</p>	
<b>Desenvolvimento</b>	<p>O uso de aplicativos para fins educativos se apresenta como uma forma de avaliar o conhecimento dos alunos após exposição de conteúdo anteriormente aplicados em sala.</p> <p>Como sugestão prática de atividades com uso de tecnologias, o professor poderá aplicar questionários ou jogos de perguntas e respostas através de aplicativos de <i>quizzes</i> ou jogos que possibilite aos alunos testarem seus conhecimentos acerca de assuntos já explorados em sala.</p> <p>Segue nas referências deste plano uma sugestão de aplicativo educativo que pode ser usado pelo professor em sala de aula ou em laboratórios de informática.</p>	
<b>Conclusão</b>	<p>Ao final do plano espera-se que os alunos possam usufruir de ferramentas</p>	

	e recursos digitais e tecnológicos a fim de avaliar seus conhecimentos acerca do tema abordado em sala de forma dinâmica e interativa.
<b>4. AVALIAÇÃO</b>	
Para este tema a avaliação se apresenta de forma qualitativa, consolidadas a partir do engajamento a interação da turma junto a atividade.	
<b>5. SUGESTÃO DE REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	
<p>DEPROFPRAPROF. <b>KAHOOT: como usar nas aulas presenciais ou online.</b> <i>Youtube</i>, 24 de out. 2019 disponível em: &lt; <a href="https://www.youtube.com/watch?v=6MWUMYmAImo">https://www.youtube.com/watch?v=6MWUMYmAImo</a>&gt; . Acesso em 24 de set. 2022.</p> <p>APPLE. <i>Apps apple. Kahoot! Jogar e criar quizzes.</i> c2005. Disponível em: <a href="https://apps.apple.com/br/app/kahoot-jogar-e-criar-quizzes/id1131203560">https://apps.apple.com/br/app/kahoot-jogar-e-criar-quizzes/id1131203560</a> &gt; Acesso em 24 de set. 2022</p>	

Fonte: autora.

As novas tecnologias possuem na atualidade uma forte influência na vida escolar e fora dela. É pertinente que o uso desses recursos se torne um aliado para as mediações dos professores juntos a seus alunos sempre de forma reflexiva, pautadas em critérios didáticos. Barbosa & Cunha (2010) afirmam “que se faz necessário formar um público consciente, capaz de ler/ interpretar os códigos culturais que compõem o universo digital da sociedade em rede com autonomia e criticidade” (BARBOSA & CUNHA, 2010, p. 261).

O objetivo principal deste plano em específico é o uso dessas tecnologias como uma forma de desenvolver conhecimentos musicais de forma satisfatória, dinâmica e crítica dentro do contexto do universo do forró. Conforme as competências expostas no DCRC quando diz que se deve

Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva. (CEARÁ, 2021, p. 149).

Os próximos planos de aulas foram construídos com base em habilidades e competências dispostas na Base Nacional Curricular Comum - BNCC e no Documento Referencial do Ceará - DCRC para o Ensino Médio para as disciplinas de linguagens e suas tecnologias das quais artes e seus componentes (música, artes visuais, dança e teatro) estão inseridas.

As atividades foram adaptadas para uma temática relacionada ao universo do forró com os eixos de aprendizagem pautados no fazer e ou interpretar musical, sem que com isso se perca o diálogo entre estas práticas com os eixos de ensino relacionado ao desenvolvimento da percepção e da contextualização das obras e ou artistas apresentados nos planos.

Os temas das aulas nestes planos abordam os elementos básicos da música (ritmo, harmonia, melodia, duração, timbre, densidade) e possuem sugestão de atividades que envolvam os gêneros musicais do universo do forró, tais como o xote, baião, xaxado e arrasta-pé. Como sugestões de atividades práticas foram disponibilizadas composições minhas feitas exclusivamente para o caderno proposto ao programa de Pós-graduação Profissional em Música-PROMUS.

O plano de aula que corresponde à tabela 4 tem como tema os elementos da música correspondente ao timbre e a densidade. Neste plano, além de explorar os elementos básicos da linguagem musical e o fazer musical como o eixo principal, o tema possui abertura para debate sobre abordagens transversais tais como as questões de identidade de gêneros. Conforme competências gerais apresentadas pelo DCRC as quais defendem a necessidade do aluno

Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza (CEARÁ, 2021, p. 126).

O forró é um universo cuja representatividade masculina é evidente, e embora exista uma participação feminina significativa ao longo dos anos, ainda está muito aquém de uma maior ou igual representatividade. (VIEIRA, 2000; SANTOS, 2014).

A abordagem dessas questões de forma transversal é importante para compreensão de mundo e sociedade que a escola se propõe discutir, conforme explícita nas competências gerais que regem o currículo do ensino de artes no país

Ao que diz respeito às atividades correspondentes ao plano de aula da tabela 5, a proposta foi construída pensando na perspectiva do desenvolvimento de concepções teóricas (elementos básicos da música) e nas práticas artísticas (interpretação da obra musical “Ô Xaxado”) compostas exclusivamente para o referido plano. As atividades referentes à interpretação musical que será desenvolvida com a turma foram inspiradas

na pedagogia musical defendida por Carl Orff (1895-1919) do qual “o corpo é o ponto de partida para o aprendizado musical” (MATEIRO & ILARI, 2011, p. 127).

Este plano possui com objetivo, além dos elementos básicos da música, a percepção e prática dos gêneros musicais comuns ao universo do forró, neste caso o xaxado. O uso do gestual junto a performance musical pode construir uma aprendizagem significativa em sala de aula. Segundo Mateiro & Ilari (2010) a síntese da pedagogia de Carl Orff parte da premissa de que “a educação musical (elementar ou básica) parte do entendimento de que linguagem, música e movimento estão originalmente interligados pelo fenômeno rítmico” (MATEIRO & ILARI, 2011, p. 128).

Dentro desta prerrogativa, o plano de aula objetiva trabalhar os fundamentos da linguagem musical partindo dos discursos que o universo do forró apresenta, de forma que os conhecimentos teóricos também sejam colocados em prática por meio da fruição e prática interpretativa em sala, usando o gestual unidos ao canto nos processos de ensino aprendizagem musical.). Schaffer (2011) acredita “que uma pessoa só consiga aprender a respeito de som produzindo som; a respeito de música fazendo música”, dessa forma, espera-se que os alunos possam também se familiarizar com a diversidade de gêneros do forró. (SCHAFFER, 2011, p. 56).

O acesso a diferentes manifestações artísticas e musicais também é uma prerrogativa defendida pela competência do Documento Referencial Curricular do Ceará-DCRC que propõe “compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades. (CEARÁ, 2021, p. 141).

Os planos de aulas que correspondem às tabelas 6 e 7 também foram construídas pensando no ensino e aprendizagem dos elementos básicos da música (altura e duração) e no foco em atividades do eixo de produções por meio da interpretação da obra “Nosso São João” (composta exclusivamente para o desenvolvimento das atividades neles expostas). O objetivo do plano de aula tem a intenção de abordar as questões de valorização do patrimônio cultural imaterial do País pautada na competência geral do DCRC, o qual propõe

Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo

protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas. (CEARÁ, 2021, p. 143).

Não coincidentemente as atividades propostas nesses planos proporcionam uma discussão importante a respeito das festas e manifestações populares dos quais os festejos juninos na região Nordeste do Brasil estão inseridos. Desenvolver uma sensibilidade por meio de vivências musicais relacionadas às culturas regionais é umas das habilidades dispostas no DCRC, quando afirma que se deve “apropriar-se do patrimônio artístico de diferentes tempos e lugares, compreendendo a sua diversidade, bem como os processos de legitimação das manifestações artísticas na sociedade, desenvolvendo visão crítica e histórica” (CEARÁ, 2021, p. 144).

Por último e não menos importante, o plano de aula correspondente à tabela 8 apresenta uma proposta de atividade que estimula a criatividade dos alunos por meio de processos criativos em música tal como a composição. Estas são habilidades que, segundo as premissas previstas nas competências gerais do DCRC, devem ser desenvolvidas a partir do “fruir e apreciar esteticamente diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, assim como delas participar, de modo a aguçar continuamente a sensibilidade, a imaginação e a criatividade (CEARÁ, 2021, p. 145).

**Tabela 4:** Plano de aula de tema “ELEMENTOS DA MÚSICA: timbre/densidade”.

1. IDENTIFICAÇÃO		
<b>Tema: ELEMENTOS DA MÚSICA: timbre/densidade</b>		<b>Disciplina: Artes</b>
<b>Horário: 3 horas/aulas</b>		<b>Professor:</b>
2. PLANO		
Objetivos	Conteúdo Programático	Recursos
Conhecer e identificar os diferentes timbres e sonoridades de instrumentos musicais;  Apresentar as diferentes fontes sonoras de conjunto musical formado por um grupo de forró pé de serra, usando como exemplos o	Elementos da linguagem musical- conceitos de timbre e densidade;  Célula rítmica e sonoridades dos instrumentos musicais do xaxado.	Equipamento de som (Caixa de som);  Projetor de imagem;  Instrumentos musicais (violão, ou teclado por exemplo, caso a instituição possua algum).

<p>gênero xaxado;</p> <p>Ensinar à turma a obra musical “Ô Xaxado” (comp. Ana Paula Nogueira).</p>		
<b>3- PROCEDIMENTOS</b>		
<p><b>Introdução</b></p>	<p>São vários os aspectos que podem ser abordados em sala de aula a partir deste tema. Mas, a título de sugestão, o professor pode focar nos elementos básicos da linguagem musical, neste caso o timbre e densidade, demonstrando as variedades de instrumentos musicais presentes no universo do forró. Poderá ainda realizar uma contextualização histórica de personagens simbólicos para a cultura nordestina tais como Lampião e Maria Bonita, tema das principais canções desse gênero. Além de debater o protagonismo feminino, uma vez que a artista paraibana Marinês recebeu de Luiz Gonzaga o título de rainha do xaxado.</p>	
<p><b>Desenvolvimento</b></p>	<p>Sugere-se inicialmente que o professor explore e apresente a definição do que é timbre e densidade aos alunos, respeitando sempre o conhecimento prévio destes a respeito do assunto para em seguida exemplificá-los.</p> <p>Para estimular a percepção musical dos alunos, sugere-se a demonstração da diversidade de instrumentos musicais que o universo do forró dispõe, seja por meio de recursos audiovisuais, imagens ilustrativas ou, caso a instituição disponha desses instrumentos, a apreciação destes</p> <p>O professor pode ainda utilizar os materiais existentes em sala, a exemplo de carteiras, lápis e cadernos para reproduzir as sonoridades características desses instrumentos.</p> <p>Um outro exemplo de apreciação musical que pode dinamizar a aula é apresentar aos alunos os instrumentos na canção “Rainha do Xaxado” interpretado pela Cantora Marinês e a canção “Vamos Xaxear”, gravado e interpretado por Luiz Gonzaga, em 1952 pela gravadora RCA. Com estes exemplos, a turma poderá fazer uma comparação entre os instrumentos (timbre) e o volume (densidade) de cada gravação, levando em consideração o contexto histórico das quais as obras foram gravadas.</p>	

**Tabela 4:** Plano de aula de tema “ELEMENTOS DA MÚSICA: timbre/densidade”.

(Conclusão)

<b>Desenvolvimento</b>	<p>Transversalmente este plano de aula também dialoga com as questões do gênero e representatividade feminina para o forró, que neste caso, tem na vida e obra da cantora Marinês (1935-2007) um protagonismo importante. A artista foi considerada a rainha do xaxado e tem em seu repertório várias canções deste gênero.</p> <p>Como sugestão para a prática em sala de aula, no anexo deste caderno segue disponível a partitura da música “Ô Xaxado”, uma melodia em uníssono em que toda a turma pode cantar, ou fazer duetos entre vozes femininas e masculinas, explorando assim a diversidade timbrísticas dos alunos.</p>
<b>Conclusão</b>	<p>Ao final da aula espera-se que a turma possa reconhecer os diferentes instrumentos musicais, bem como a relação entre o menor e maior número de sons simultâneos que se apresentam nas obras musicais apreciadas em sala. Deverá também, através da obra “Ô, Xaxado” ter familiaridade com a célula rítmica e sonoridade desse gênero musical.</p>
<b>4. AVALIAÇÃO</b>	
<p>Propor que cada aluno procure identificar os principais instrumentos nas obras musicais que costumam ouvir fora do ambiente escolar.</p>	
<b>5. SUGESTÃO DE REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	
<p>LETRAS. <b>Luiz Gonzaga</b>. c2003 Página inicial. Disponível em &lt;<a href="http://www.luizgonzaga.mus.br/">http://www.luizgonzaga.mus.br/</a>&gt; acesso em: 05 de ago. de 2021.  MARCELO, Carlos; RODRIGUES, Rosualdo. <b>O fole Roncou: uma história do forró</b>. Rio de Janeiro:Zahar,2012.  SANTOS, Climério de Oliveira. <b>Forró: a codificação de Luiz Gonzaga</b>. 1º Edição. Recife: Cepe, 2013.</p>	

Fonte: autora.

Tabela 5: Plano de aula de tema “ELEMENTOS DA MÚSICA: ritmo, harmonia e melodia”.

1. IDENTIFICAÇÃO		
<b>Tema: ELEMENTOS DA MÚSICA: ritmo, harmonia e melodia.</b>		<b>Disciplina: Artes</b>
<b>Horário: 2 horas/aulas</b>		<b>Professor:</b>
2. PLANO		
Objetivos	Conteúdo Programático	Recursos
<p>Apresentar os três elementos básicos da linguagem musical;</p> <p>Apreciar obras musicais comuns aos gêneros de xote, baião, xaxado e arrasta-pé;</p> <p>Interpretar com a turma a obra musical “Baião de Luiz” (comp. Ana Paula Nogueira).</p>	Elementos da Linguagem Musical- (Harmonia, Ritmo e melodia)	<p>Equipamento de som (Caixa de som);</p> <p>Projetor de imagem;</p> <p>Instrumentos musicais (violão, ou teclado por exemplo, caso a instituição possua algum).</p>
3- PROCEDIMENTOS		
<b>Introdução</b>	O presente plano de aula tem como tema os três elementos básicos da música: o ritmo, a harmonia e a melodia. A introdução destes conceitos tem como objetivo ampliar e estimular a percepção musical dos alunos a respeito destes elementos.	
<b>Desenvolvimento</b>	<p>A título de sugestão, o professor poderá iniciar a aula questionando os vários conceitos do que seria música na visão da turma. Em seguida explorar os conceitos que envolve as propriedades do som e correlacioná-los com os elementos da linguagem musical (Ritmo, harmonia e melodia). Procure exemplificar usando músicas do repertório do universo do forró e de outros gêneros musicais. Como o forró é um universo que possui vários gêneros, escolha mostrar o máximo de obras musicais dos gêneros xote, baião, xaxado e arrasta-pé. O docente pode ainda mostrar duas músicas do mesmo gênero mostrando uma gravação mais antiga e outra contemporânea.</p> <p>Como sugestão para a prática em sala de aula, no anexo 1 deste caderno, segue disponível a partitura da música “Baião de Luiz”, uma melodia em uníssono em que toda a turma pode cantar e fazer a célula rítmica comum do gênero baião antes ou junto da melodia.</p>	

<b>Conclusão</b>	Ao concluir este tema, os alunos deverão reconhecer a diferença entre cada um destes elementos básicos da linguagem musical. Além de experienciar por meio da prática musical, a célula rítmica do gênero baião.
<b>4. AVALIAÇÃO</b>	
Propor que cada aluno procure identificar e anotar em seus cadernos, os elementos básicos da música nas obras musicais que eles mais escutam.	
<b>1. SUGESTÃO DE REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	
<p>LETRAS. <b>Luiz Gonzaga</b>. c2003 Página inicial. Disponível em &lt;<a href="http://www.luizgonzaga.mus.br/">http://www.luizgonzaga.mus.br/</a>&gt; acesso em: 05 de ago. de 2021.</p> <p>IMMUB-Instituto Memória Musical Brasileira. <b>Jackson do Pandeiro</b>. 2017. Busca avançada. Disponível em: &lt;<a href="https://immub.org/artista/Jackson-do-pandeiro">https://immub.org/artista/Jackson-do-pandeiro</a>&gt;. acesso em: 05 de ago. de 2021</p> <p>SANTOS, Climério de Oliveira. <b>Forró: a codificação de Luiz Gonzaga</b>. 1º Edição. Recife: Cepe, 2013.</p>	

Fonte: autora.

**Tabela 6:** Plano de aula de tema “Elementos da música: Duração”.

<b>1. IDENTIFICAÇÃO</b>		
<b>Tema: ELEMENTOS DA MÚSICA: Duração</b>		<b>Disciplina: Artes</b>
<b>Horário: 2 horas aulas</b>		<b>Professor:</b>
<b>2. PLANO</b>		
<b>Objetivos</b>	<b>Conteúdo Programático</b>	<b>Recursos</b>
<p>Identificar a relações de tempo, a pulsação e o compasso numa canção;</p> <p>Apresentar o arrasta-pé enquanto gênero do universo do forró em sala de aula;</p> <p>Ensinar para a turma a obra musical “Nosso São João” (comp. Ana Paula Nogueira).</p>	<p>Elementos da Linguagem Musical:- Duração; Conceito de compasso e pulsação para a música.</p>	<p>Equipamento de som (Caixa de som) Projetor de imagem; Instrumentos Musicais (violão, ou teclado por exemplo, caso a instituição possua algum).</p>
<b>3- PROCEDIMENTOS</b>		
<b>Introdução</b>	<p>Este tema busca trabalhar os aspectos elementares da linguagem musical, em específico a duração. Convém conceituar a relação de tempo e duração, tais como pulsação rítmica, os diferentes tipos de compasso, dando ênfase para os que são comumente utilizados no forró. O plano de aula busca também proporcionar um debate acerca das manifestações culturais da região nordeste, em específico as festas juninas. O gênero do arrasta-pé pode ser usado como exemplo prático em sala de aula, uma vez que representa bem a simbologia dessa festa.</p>	
<b>Desenvolvimento</b>	<p>Para além dos aspectos elementares da música a serem abordados em sala de aula, tais como o tempo, a pulsação rítmica e os compassos, o professor poderá explorar a apreciação musical de obras musicais que possuem relação direta com as festas juninas, a exemplo do arrasta-pé.</p> <p>Transversalmente este plano de aula explora uma reflexão importante a respeito das festas juninas, parte das várias manifestações culturais da região nordeste, que além de música, integra as artes visuais, dança, literatura, culinária entre outras manifestações. O tema patrimônio cultural imaterial também abre espaço para o debate junto à turma.</p> <p>Como sugestão para a prática em sala de aula, no anexo deste caderno,</p>	

	segue disponível a partitura da música “Nosso São João”, uma melodia do gênero arrasta-pé em uníssono onde toda a turma poderá cantar.
Conclusão	Ao final deste plano a turma deverá compreender o conceito de pulsação rítmica, compassos e relação de tempo enquanto elemento básico da linguagem musical. Apreciar a musicalidade do gênero arrasta-pé e refletir a respeito das diferentes manifestações artísticas que envolvem os festejos juninos para a região do Nordeste brasileiro.
<b>4- AVALIAÇÃO</b>	
Propor que cada aluno procure identificar os principais artistas e estilos musicais que atuam com destaque durante os festejos juninos na região do Nordeste brasileiro.	
<b>5- SUGESTÃO DE REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	
LETRAS. <b>Luiz Gonzaga</b> . c2003 Página inicial. Disponível em < <a href="http://www.luizgonzaga.mus.br/">http://www.luizgonzaga.mus.br/</a> > acesso em: 05 de ago. de 2021. SANTOS, Climério de Oliveira. <b>Forró: a codificação de Luiz Gonzaga</b> . 1º Edição. Recife: Cepe, 2013.	

Fonte: autora.

Tabela 7: Plano de aula de tema “ELEMENTOS DA MÚSICA: altura”.

1. IDENTIFICAÇÃO		
<b>Tema: ELEMENTOS DA MÚSICA: altura</b>		<b>Disciplina: Artes</b>
<b>Horário: 2 horas/aulas</b>		<b>Professor:</b>
2. PLANO		
<b>Objetivos</b>	<b>Conteúdo Programático</b>	<b>Recursos</b>
<p>Apresentar o conceito das propriedades físicas do som (frequências);</p> <p>Apresentar as notas e intervalos que fazem parte da escala Natural tendo como referências a melodia da obra musical “Nosso São João” (comp. Ana Paula Nogueira).</p>	<p>Elementos da linguagem musical: Altura;</p> <p>Relações intervalar da escala natural;</p> <p>Aspectos físicos do som (Frequências);</p>	<p>Equipamento de som (Caixa de som);</p> <p>Projektor de imagem;</p> <p>Instrumentos Musicais (violão, ou teclado por exemplo, caso a instituição possua algum).</p>
3. PROCEDIMENTOS		
<b>Introdução</b>	<p>Este tema busca conceituar os elementos básico da música, neste caso, altura. Os termos relacionados às frequências sonoras, notas musicais e a relação intervalar numa escala natural são alguns dos tópicos que poder ser explorados em sala. A obra musical “Nosso São João” pode ser utilizada como exemplo, uma vez que tem em sua melodia intervalos comuns a esta escala natural.</p>	
<b>Desenvolvimento</b>	<p>O tema central da aula aborda as notas musicais da escala natural, suas relações intervalares e a compreensão dos aspectos físicos do som, tais como as frequências de uma onda sonora. O professor poderá usar recursos de áudio e imagens para apresentar conceitos e demonstrações, e de forma prática poderá continuar os ensaios da obra musical sugeridas nos objetivos desta aula.</p> <p>O título sugestivo propõe-se que este plano possa seguir como uma continuação do tema “Duração” anteriormente citado, uma vez que se tem como exemplo prático a mesma obra musical, o arrasta-pé “Nosso São João”. Este tema também oferece a oportunidade de o professor contextualizar aspectos da história da música e do surgimento do termo escala natural e como este contexto está inserido na musicalidade do universo do forró.</p> <p>Como atividade prática, o professor poderá sugerir um trabalho de</p>	

	pesquisa, por meio de sugestão de livros ou busca de internet, com forma de despertar a curiosidade dos alunos em busca de mais conhecimento sobre o tema.
<b>Conclusão</b>	Ao final desta aula, espera-se que os alunos possam reconhecer os principais aspectos físicos relacionados ao som, compreendendo que existe uma relação de intervalo, ou distâncias sonoras, entre as notas que compõem uma escala musical. Poderão também compreender o surgimento destes termos e como estes se relacionam com a musicalidade nordestina, em específicos, os gêneros musicais que compõe o universo do forró.
<b>4. AVALIAÇÃO</b>	
Propor uma atividade de pesquisa em grupo sobre o surgimento do termo “Escala Natural”.	
<b>5. SUGESTÃO DE REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	
GROUT, Donald J; Palisca, Claude. <b>História da Música Ocidental</b> . Lisboa: Bradiva, 2007. Disponível em:< <a href="https://ria.ufrn.br/jspui/handle/1/157">https://ria.ufrn.br/jspui/handle/1/157</a> >. Acesso em 20 de ago. de 2022. SANTOS, Climério de Oliveira. Forró: <b>a codificação de Luiz Gonzaga</b> . 1º Edição. Recife: Cepe, 2013.	

Fonte: autora.

**Tabela 8:** Plano de aula de tema “PROCESSOS CRIATIVOS: vamos compor?”.

<b>1. IDENTIFICAÇÃO</b>		
<b>Tema:PROCESSOS CRIATIVOS: vamos compor?</b>		<b>Disciplina: Artes</b>
<b>Horário: 3 horas/aulas</b>		<b>Professor:</b>
<b>2. PLANO</b>		
<b>Objetivos</b>	<b>Conteúdo Programático</b>	<b>Recursos</b>
<p>Identificar a estrutura e forma musical do xote;</p> <p>Compor coletivamente uma canção;</p> <p>Ensinar para a turma a obra musical “Xote Mansinho” (compositora Ana Paula Nogueira).</p>	<p>Compreendendo a estrutura e forma musical do xote;</p> <p>Processos criativos na música: aprendendo a compor.</p>	<p>Equipamento de som (Caixa de som);</p> <p>Projeter de imagem;</p> <p>Instrumentos Musicais (violão, ou teclado, por exemplo, caso a instituição possua algum);</p> <p>Papel e caneta.</p>
<b>3. PROCEDIMENTOS</b>		
<b>Introdução</b>	<p>Os processos criativos em música devem fazer parte do cotidiano em sala de aula, uma vez que estimulam a criatividade e o protagonismo dos alunos. Para este tema, podemos usar como exemplo da prática musical junto a turma o gênero xote que é parte do universo do forró.</p>	
<b>Desenvolvimento</b>	<p>Este plano sugere que o professor desenvolva o tema em três aulas, uma vez que requer uma apresentação prévia e a necessária familiaridade da estrutura e forma comum ao xote. No primeiro momento sugere-se uma escuta e apreciação musical a fim de estimular a percepção musical, apresentando para a turma o diversificado repertório desse gênero, atento sempre para as contextualizações históricas das canções, intérpretes e compositores, veteranos e contemporâneos.</p> <p>Após esse trabalho de apreciação, o professor poderá apresentar a música “Xote Mansinho” como sugestão prática. No anexo deste caderno segue disponível a partitura da obra, uma melodia em uníssono em que toda a turma poderá cantar.</p>	

	E por último, o trabalho coletivo em composição. A princípio, pode ser de forma coletiva, ou se a turma preferir, individual. Caso os alunos sintam dificuldade no processo de composição, pode-se propor que a turma trabalhe produzindo paródias de músicas já conhecidas. O importante neste plano é o estímulo da criatividade.
<b>Conclusão</b>	Ao final do plano espera-se que os alunos possam fruir e apreciar o diversificado repertório de obras musicais do gênero xote, bem como estimular sua criatividade por meio dos processos de composição musical.
<b>4. AVALIAÇÃO</b>	
Propor que cada aluno busque pesquisar a vida e obra de intérpretes do universo do forró procurando conhecer e apreciar as obras musicais do gênero xote em distintas épocas e comparando-as com as produções musicais de artistas da atualidade e apresentar a turma o resultado de suas pesquisas por meio de debates em sala ou seminários.	
<b>5. SUGESTÃO DE REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	
LETRAS. <b>Luiz Gonzaga</b> . c2003 Página inicial. Disponível em < <a href="http://www.luizgonzaga.mus.br/">http://www.luizgonzaga.mus.br/</a> > acesso em: 05 de ago. de 2021. MARCELO, Carlos; RODRIGUES, Rosualdo. <b>O fole Roncou: uma história do forró</b> . Rio de Janeiro: Zahar, 2012. SANTOS, Climério de Oliveira. <b>Forró: a codificação de Luiz Gonzaga</b> . 1º Edição. Recife: Cepe, 2013.	

Fonte: autora.

#### 4.1.2 Projeto Integrador “Aqui tem Forró”

As organizações do currículo escolar do novo Ensino Médio, baseada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e na Base Nacional Comum Curricular de 2018 (BNCC) priorizam o desenvolvimento de competências e habilidades para a formação dos indivíduos atuantes e conhecedores do seu papel enquanto cidadãos.

Em sua nova estrutura curricular, o ensino médio é constituído por áreas dos conhecimentos subdivididos em duas categorias: a Formação Geral Básica (FGB), compostas pelas disciplinas das áreas de Linguagens, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, e Matemática e suas Tecnologias), e os Itinerários Formativos (IF), que também são competências e habilidades específicas que possuem unidades curriculares próprias, e são definidas pelas instituições e redes de ensino, conforme modelo de currículo específico de cada Estado e Distrito Federal (CEARÁ, 2021).

Os Itinerários Formativos são um conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensinos com objetivo de proporcionar aos alunos aprofundar os conhecimentos das áreas que correspondem a Formação Geral Básica. Devem-se entender, neste contexto, as unidades curriculares como elementos com carga horária pré-definida que possui como objetivo o desenvolvimento de competências específicas, podendo ser ofertadas como disciplinas eletivas, laboratórios, clubes, projetos, incubadoras, núcleos, dentre outros (CEARÁ, 2021).

O projeto Integrador “Aqui Tem Forró” foi pensado como uma proposta de atividades complementares que podem fazer parte destes Itinerários Formativos. Tem como objetivo principal aprofundar os conhecimentos dos alunos acerca do universo do forró, através de oficinas, debates e apresentações artísticas de temas que envolvam literatura e música. Por possuir um caráter extensionista o projeto é direcionado para alunos e alunas do Ensino Médio, mas poderá também engajar toda a comunidade acadêmica interna e/ou externa através das ações de extensão.

São num total de quatro ações que somam 16 horas aulas de atividades de literatura e música através de oficinas, rodas de conversas e mostra cultural, conforme programa de unidade didática das ações dispostas nas tabelas abaixo. Estruturalmente os programas de unidade didática das ações apresentam um tema, seguidos dos objetivos, programa (conteúdo a serem abordados na ação), metodologia, avaliação e referências que norteiam as mediações dos professores nos desenvolvimentos das atividades sugeridas. Cabe ressaltar que todas elas

são passíveis de adaptações de acordo com as especificidades das turmas e disponibilidades de materiais.

Nas tabelas 9 e 10 descritas logo abaixo, as atividades se apresentam respectivamente, na forma de oficina de construção de instrumentos e de poesia. O objetivo geral é proporcionar uma experiência estética e criativa em ambas as atividades. Para a oficina de instrumento musical, a prática tem como principal objetivo produzir instrumentos musicais de sopro e percussão a partir de materiais recicláveis ou de fácil acesso aos alunos. Já na oficina de poesia, analisar a forma poética comum nas canções do universo do forró, buscando entender quais as relações destas com a música e a poesia popular nordestina, a exemplos das bandas de pifes e a literatura de cordel.

As atividades que compõem a tabela 11 propõe como sugestão prática uma roda de conversas com vários profissionais da música e de outras áreas que se inter-relacionam. O objetivo é compreender quais as dinâmicas e dimensões se conectam entre a cultura popular, a indústria cultural e o forró na contemporaneidade.

Todas estas atividades buscam realizar de forma integrada as confluências entre professores de música e ou artes com diferentes profissionais, tais como artistas mestres de cultura, luthiers, empresários, agentes da comunicação e docentes das áreas das linguagens, os quais podem dialogar junto a sociedade e a comunidade acadêmica afim de difundir e dialogar a respeito dos diferentes contextos ao qual o forró está inserido com o mercado de trabalho e a indústria cultural.

A interlocução entre as diferentes linguagens encontra-se no escopo das habilidades que compõem os eixos estruturantes correspondentes aos processos criativos dos Itinerários Formativos, conforme citação a seguir:

Selecionar e mobilizar intencionalmente, em um ou mais campos de atuação social, recursos criativos de diferentes línguas e linguagens (imagens estáticas e em movimento; música; linguagens corporais e do movimento, entre outras), para participar de projetos e/ou processos criativos (CEARÁ, 2021, p.339)

Uma ação integrada que envolva várias linguagens é um estímulo para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, conforme Paynter (1999) *apud* Mateiro & Ilari (2011) afirma a respeito da integração da música com outras áreas artísticas, a qual se configura como um dos aspectos essenciais à educação musical.

Por último, a tabela 13 apresenta a mostra cultural como atividade final do projeto. Seu objetivo principal consiste em demonstrar, através de apresentações artísticas e exposições, os resultados das oficinas e debates do projeto “Aqui tem forró” que foram

realizadas ao longo do período de vigência deste. A construção dessa atividade está pautada em um dos pontos importantes na construção dos Itinerários Formativos que envolvem outras linguagens onde as suas abordagens pedagógicas primam por atividades diversificadas, inclusivas e interativas e que “respeitem os conhecimentos já adquiridos pelas/os estudantes e, principalmente, que possam ser construídas dentro de uma realidade local dos alunos, respeitando suas diversidades e pensando na inclusão destes no mundo do trabalho” (CEARÁ, 2021, p 357).

## PROGRAMA DE UNIDADE DIDÁTICA DAS AÇÕES

**Tabela 9:** Oficina: construção de instrumentos.

<b>OFICINA: CONSTRUÇÃO DE INSTRUMENTOS</b>
Carga Horária: 4 horas aulas
<b>EMENTA</b>
Construção de instrumentos musicais.
<b>OBJETIVO</b>
Construir instrumentos percussivos e de sopro comuns ao universo do forró com materiais recicláveis e/ou pvc.
<b>PROGRAMA</b>
Construção de pífano de cano de pvc ou material similar; Construção de instrumentos percussivos a partir de materiais recicláveis.
<b>METODOLOGIA DE ENSINO</b>
<p>Instrumentos percussivos como ganzá, tambores ou zabumbas assim como o pífano são instrumentos parte da simbologia musical do universo do forró. Desta forma, o professor poderá adaptar materiais para reproduzir ou aproximar a sonoridade destes instrumentos usando objetos, muitos deles recicláveis e de fácil acesso para os alunos. Para a realização desta oficina em específico serão necessários o uso do pvc, tambores, baldes ou latas (materiais recicláveis), dentre outras ideias que o professor possa criar.</p> <p>Para a construção do pífano em pvc o professor precisará ter em mãos uma furadeira elétrica, régua, lápis, rolha (podem ser substituídos por outras estruturas possíveis de vedação), além de tintas e tecidos, caso queira fazer a personalização dos instrumentos.</p> <p>Para os instrumentos de percussão como tambores, os quais podem reproduzir o som do zabumba, por exemplo, o professor poderá utilizar desde latas de alumínio de diferentes tamanhos, como também baldes ou bacias de plásticos. Para a construção da pele sugere-se o uso da fita adesiva transparente ou látex presente nos balões e bexigas (a depender do tamanho do recipiente). Para a construção do ganzá a sugestão de material reciclável como rolo de papel filme ou papel alumínio, que são mais resistentes, ou cano pvc poderão reproduzir a sonoridade deste instrumento. Também será necessário o uso de grãos, como arroz, feijão, areia ou pedras, ficando muito a critério do professor qual ou quais usar.</p>
<b>AValiação</b>
A avaliação se constitui de forma qualitativa, expressa principalmente através da participação ativa e engajada dos alunos para com a atividade.
<b>SUGESTÕES DE REFERÊNCIAS</b>
SILVA, Leonardo Paiva. <b>O pífano de pvc como ferramenta de musicalização em uma escola de educação básica do Rio Grande do Norte</b> . 2019, 55 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Música) - Escola de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019. Disponível em:< <a href="https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/33808">https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/33808</a> >. Acesso em 10 de out 2022

Fonte: autora.

## PROGRAMA DE UNIDADE DIDÁTICA DAS AÇÕES

**Tabela 10:** Oficina de poesia.

<b>OFICINA DE POESIA</b>
Carga Horária: 4 horas aulas
<b>EMENTA</b>
A poesia nas canções do universo do forró; A literatura de cordel e a poesia popular.
<b>OBJETIVO</b>
Analisar e produzir a forma poética comum nas canções do universo do forró, buscando entender quais as relações destas com a literatura de cordel e a poesia popular.
<b>PROGRAMA</b>
Identificando a forma poética nas canções de forró. A literatura de cordel e a poesia popular.
<b>METODOLOGIA DE ENSINO</b>
<p>A presente oficina como parte deste projeto requer a ação integrada das áreas que envolve a linguagem e suas tecnologias. Neste caso, o professor de língua portuguesa e literatura pode colaborar significativamente buscando junto aos alunos compreender de que forma a poesia popular, o cordel e as canções do universo do forró possuem inter-relações. Além de ampliar o debate acerca desse assunto, a oficina deve buscar desenvolver a criatividade dos alunos por meio das produções próprias de poesia e/ ou cordéis que poderão ser apresentadas na mostra cultural.</p> <p>A título de sugestão, os professores podem convidar poetas e ou compositores da comunidade para participarem como colaboradores da oficina.</p>
<b>AVALIAÇÃO</b>
A avaliação se constitui de forma qualitativa, expressa principalmente, através da participação ativa e engajamento dos alunos para com as atividades desenvolvidas durante a oficina.
<b>SUGESTÕES DE REFERÊNCIAS</b>
BATISTA, Fernanda Félix da Costa. BARBOSA, Roberta Tibúrcio. SILVA, Magliana Rodrigues da. <b>Cordel do Erudito ao Popular: leitura e produção de gêneros literários.</b> In: ENCONTRO DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA DA UEPB, 5. 2015. Campina Grande. Anais [...] Campina Grande: editora realize, 2015. Disponível em: < <a href="http://www.editorarealize.com.br/editora/anais/enid/2015/TRABALHO_EV043_MD1_SA9_ID334_26062015205234.pdf">http://www.editorarealize.com.br/editora/anais/enid/2015/TRABALHO_EV043_MD1_SA9_ID334_26062015205234.pdf</a> >. acesso em 20 de ago. 2022.

Fonte: autora.

## PROGRAMA DE UNIDADE DIDÁTICA DAS AÇÕES

**Tabela 11:** Oficina: uma conversa forrozeira.

<b>OFICINA: UMA CONVERSA FORROZEIRA</b>
Carga Horária: 4 horas aulas
<b>EMENTA</b>
O forró e o mercado da indústria cultural; O forró enquanto manifestação cultural e popular.
<b>OBJETIVO</b>
Compreender quais as relações entre a cultura popular e a indústria cultural e o forró na contemporaneidade.
<b>PROGRAMA</b>
Aspectos da indústria cultural e as conexões entre as artes, as mídias, o mercado e o consumo; Repensando a problematização dos modos de produção e circulação das artes na sociedade; Contextualização do forró enquanto manifestação artística e produto cultural.
<b>METODOLOGIA DE ENSINO</b>
Esta é uma ação que especificamente tem características extensionistas, uma vez que possibilita o diálogo sobre assuntos de interesse de toda a comunidade acadêmica interna e externa. A título de sugestão, ela pode ser realizada com a participação de profissionais de diversos setores da sociedade, ou seja, podem participar da roda de conversa pesquisadores da área de música, historiadores, produtores e gestores de cultura além dos artistas. A roda de conversa tem a intenção de ampliar o debate a respeito do universo de trabalho do forrozeiro, bem como as diversas oportunidades de trabalho e suas relações com a indústria cultural. É possível ampliar com este tema o debate sobre o universo do forró, o mercado de consumo e produção cultural e o fazer artístico.
<b>AVALIAÇÃO</b>
A avaliação se constitui de forma qualitativa, expressa principalmente através da participação ativa de toda a comunidade.

Fonte: autora.

## PROGRAMA DE UNIDADE DIDÁTICA DAS AÇÕES

**Tabela 12:** Mostra cultural “Aqui tem forró”.

<b>MOSTRA CULTURAL AQUI TEM FORRÓ</b>
Carga Horária: 4 horas aulas
<b>EMENTA</b>
Apresentação dos resultados das oficinas realizadas durante o projeto integrado “Aqui tem forró”.
<b>OBJETIVO</b>
Demonstrar, através de apresentações artísticas e exposições os resultados das oficinas e debates do projeto “Aqui tem forró”.
<b>PROGRAMA</b>
Encontro final para apresentações artísticas e exposição dos resultados das atividades desenvolvidas pelos alunos durante as ações realizadas ao longo do projeto.
<b>METODOLOGIA DE ENSINO</b>
<p>A mostra cultural “Aqui tem forró” também é uma ação com característica extensionista, uma vez que tem como objetivo apresentar para toda a comunidade acadêmica, interna e externa, os resultados adquiridos ao longo das vivências do projeto. Tem como ação principal as apresentações artísticas e exposição dos resultados obtidos durante as oficinas e/ou outras atividades desenvolvidas. Além das produções realizadas ao longo do projeto, outros artistas da cidade podem ser convidados para abrilhantar a conclusão das atividades desenvolvidas, promovendo ainda mais a interação entre os saberes acadêmicos junto à comunidade. Cabe salientar que as atividades aqui apresentadas são apenas algumas das diversas outras formas de desenvolvimento do projeto e que toda ação depende das condições e disponibilidade de recursos humanos e materiais característicos de cada instituição de ensino.</p>
<b>AVALIAÇÃO</b>
A avaliação se constitui de forma qualitativa, expressa principalmente, através da participação ativa e engajada de toda a comunidade.

Fonte: autora.

## 4.2 CONSTRUÇÃO DAS COMPOSIÇÕES

Howard (1991), em seu livro “Aprendendo a Compor” diz que podemos aprender muito compondo nossas próprias músicas. Neste trabalho, umas das partes mais criativas e desafiadoras do caderno foram às composições. Minha experiência quase que exclusiva na música foram as performances em palco e a interpretação de obras de outros compositores. Exatamente por isso as quatro canções aqui apresentadas possuem mais das minhas vivências enquanto cantora que como especialista em composição (HOWARD, 1991).

Os temas das obras foram pensados dentro dos gêneros musicais do universo do forró (xote, baião, xaxado e arrasta-pé) e direcionados didaticamente para serem trabalhados de acordo com as atividades propostas nos planos de aulas. O processo criativo em si foi construído numa perspectiva do que Luiz Tatit (2016) apresenta sobre o processo de composição de uma canção, onde “as melodias que já nascem com seus versos denotam origem mais prosódica que musical”. A canção seria, segundo o mesmo autor, uma “união indissociável entre frase melódica e frase linguística” e estão intrinsecamente relacionados aos nossos discursos no cotidiano. (TATIT, 2016, p. 14)

Neste caso as obras foram compostas a partir de um estudo da forma e estrutura musical, bem como os temas comumente encontrados nas canções do universo do forró, sem que seguissem para isso rigorosamente estas regras. As minhas experiências como intérprete desses gêneros me proporcionaram maior familiaridade para a criação da melodia e letra, porém não tornaram a tarefa menos desafiadora.

## Exemplo 1: Partitura da obra musical “Baião de Luiz”

## Baião de Luiz

Ana Paula Nogueira

$\text{♩} = 100$

se tem baião eu vou lá

Palmas

Estalo de dedo

7 pra ver setem baião eu vou lá pra dançar setem baião eu vou lá

14 pra ver setem baião eu vou lá pra dançar o meu bai

23 ão é charmo so za bum ba ba te mi mo so triangu lo faz ture mexer bai

29 ão baião o meu can tar é a len to san fo na le va no ven to sin fo ni

35 a pra vi ver baião dese lu iz baião te faz sor rir baião pra ser fe liz

42 baião pra tu vi ver baião dese lu iz baião te faz sor rir baião

49 pra ser fe liz baião pra tu vi ver

Diferente das outras composições onde inicialmente escolhi um tema a ser abordado para em seguida fazer um esboço da letra escrita no papel e finalmente criar uma melodia, “Baião de Luiz” foi composta a partir de uma inspiração de uma composição minha em parceria com outra musicista. Pensando nas questões autorais decidi não deixar essa primeira composição nas obras oficiais do caderno, embora as duas apresentassem a mesma ideia pedagógica: compor uma melodia em uníssono onde os alunos pudessem reproduzir a célula musical comum do baião.

Conforme Santos (2013) a forma musical das canções no gênero de baião, principalmente as composições apresentadas por Luiz Gonzaga (1912-1989), possuem uma introdução (abertura e tema- parte-A, as duas com melodia de sanfona;); parte “A” (A1-voz e A2- coro/voz); uma ponte (melodia de sanfona); parte B (B1-Voz e B2-coro/voz) e o interlúdio (parte A+ Ponte). A forma apresentada em “Baião de Luiz” não se encaixa nesta estrutura, porém foi feita baseada nas características principais encontradas nas canções desse gênero, em especial a música composta por Humberto Teixeira (1915-1979) e Luiz Gonzaga denominada “Baião”, conforme Santos (2013) descreve a seguir:

Em Baião ocorre a alternâncias de sons curtos (segmentados) com sons prolongados, mas tanto as ações corporais (que podem ser atribuídas à segmentação) quanto a passionalização ligados aos sons prolongados voltam-se ao presente (a experiência da dança-música). (SANTOS, 2013, 86).

O tema principal da canção supracitada vai enfatizar o lançamento de um novo gênero musical e dança apresentado pela dupla de compositores. A obra “Baião de Luiz” buscou referenciar essa particularidade da canção e da própria dança através da letra.

Confira através dos *QRcodes* e *links* abaixo nas versões também de áudio *Play back* a apresentação da composição em formato de vídeo.



**Figura 1:** *QR Code* contendo o vídeo de interpretação da obra “Baião de Luiz” <https://youtu.be/C8brLK0UZ6U> (fonte: autora).



Figura 2: Qr Code contendo o vídeo com áudio Play back da obra “Baião de Luiz”

<https://youtu.be/RIhRjEaDCTA> (fonte: autora).

## 4.2.2 XOTE MANSINHO

### Xote Mansinho

Ana Paula Nogueira

$\text{♩} = 70$

E7 Am Am Am

es-se xo-te não vai fa-lar de sau - da - de mes-mo que que -

5 Am F E7 E7 E7

ren-do vo-cê quei-ra re-lem - brar dos seusa - mo-res e da su-a a-mi - za-de das coi-sas

9 Bm7(b5) E7 Am A7 Dm7

bo-as que a vi-da tem pra dar se a pro chegue e li-be-re a e ner - gi a não ima

13 E7 Am7 A7

gi nas to do bem que tem pra dar se a pro - xi-me e li - be - re - a - ale -

16 Dm7 E7 Am7 Am7

gri - a um xo-te bem man - si-nho mui-to tem a en-si - nar um doi três vai pra di -

20 E7 E7 Am7 A7

rei - ta três dois um po-de vol - tar tum - ta - tum pal-ma pei-to de man -

24 Dm7 Am7 E7 Am7 Am7

si - nho xo-te bom co - me-ça dois pra lá e dois pra cá um dois três vai pra di -

28 E7 E7 Am7 A7

rei - ta três dois um po-de vol - tar tum - ta - tum pal-ma pei-to de man -

32 Dm7 Am7 E7 Am7

si - nho xo - te bom co - me - ça dois pra lá e dois pra cá

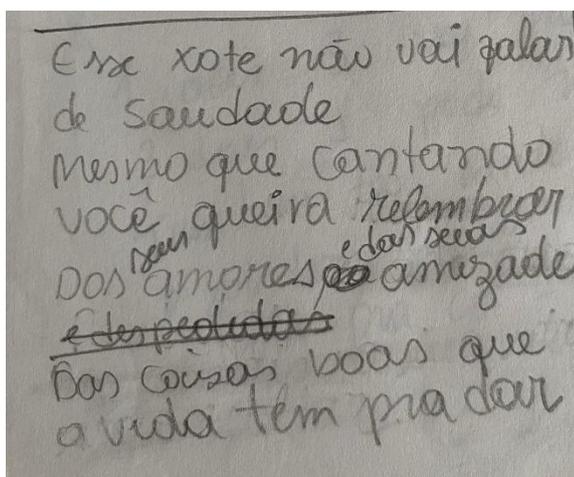
Direitos autorais ©

Exemplo 2: Partitura da obra musical “Xote Mansinho” (Fonte: autora).

O xote é, segundo Santos (2013), “um dos subgêneros mais populares do forró” (SANTOS, 2013, p.76). A temática da letra está relacionada ao romantismo, saudade e alguns casos, à comicidade de seus versos e geralmente é embalado pela voz suave de seus intérpretes. Seu andamento calmo se torna propício a uma dança de casal e exatamente por isso a obra “Xote Mansinho” buscou trazer referências dessas características comuns ao gênero.

Quanto à forma musical o xote possui uma “introdução (melodia de sanfona), uma parte A subdividida em A1 e A2; parte B que geralmente corresponde ao refrão e um Interlúdio”: feito com melodia da sanfona, porém diferente da melodia da introdução (SANTOS, 2013, 86). Embora a obra “Xote Mansinho” não siga rigorosamente esta forma musical sua linha melódica permite que o professor possa construir um arranjo e assim acrescentar uma introdução ou interlúdio se achar necessário.

Nesta obra bem como nas outras composições a seguir, o processo criativo se deu de forma intuitiva partindo de uma ideia de tema escrita em forma de frase ou verso. Muitas vezes os versos e melodias nasciam simultaneamente após a escolha da tonalidade e da temática da canção. Nestes casos, os registros eram feitos em aplicativo de gravação de voz em um aparelho móvel para que se aproveitasse ao máximo a riqueza melódica recém-criada, conforme verso da primeira estrofe da obra xote mansinho:



**Figura 3-** Foto de rascunho manuscrito dos versos da obra “Xote Mansinho” (fonte: autora).

Essa foi uma das canções em que o verso e melodia nasceram simultaneamente e a partir dela a conclusão da música. Vale ressaltar que a temática saudade é tema recorrente nas canções desse gênero, embora nesta obra ela apareça propositalmente somente na primeira estrofe. A intenção didática desta composição está no refrão, ao oferecer aos professores uma

oportunidade de unir gestos e voz para ampliar o conceito do gênero musical em questão proporcionando uma memória corporal, premissas da pedagogia de Dalcroze (MANTEIRO& ILARI, 2011).

Confira através dos *QR codes* e *links* abaixo nas versões também para áudio *Play back*, a apresentação da composição em formato de vídeo.



**Figura 4:** *QR Code* contendo vídeo de interpretação da obra “Xote Mansinho”  
<https://youtu.be/bUOM810DiT8> (fonte: autora).



**Figura 5:** *QR Code* contendo vídeo com áudio *play back* da obra “Xote Mansinho”  
<https://www.youtube.com/watch?v=FxXu75kf3sQ> (fonte: autora).

## 4.2.3 Ô XAXADO

## Ô Xaxado

Ana Paula Nogueira

$\text{♩} = 90$

Palmas

G7

xa - xado ôôôô xa -

6 G7 C C

xado ôôôô Xa - xa-do meu chi-ne-lo chi-a do dan-ça do bem pi - ni - ca -

9 C F C C7 F

do ba ten do pal ma de e mão xa xa do do meu ves ti do de

12 F G7 G7

chi ta lin da for te des te mi da nas que bra das do ser tão xa xa mo re no xa xa

17 F C F G7

do bem pi ni ca do a bra vura é um la ço cu jo nó de sa ta não

23 F E7 Am F

Xa xa mo re na xa xa do bem a li nha do a do çu ra é en la ço pra ga

29 Cm Bø C G7 C

nhar meu co ra ção que ro xa xar no sa laô bem a rru

33 C C F

ma do que ro chi ne lo chi a sa pa te a do pe lo chão co ro a fi na do e o forró bem

37 F G7 G7

a ni ma do ba ten do pal ma com pal ma ma rias lam pi ões Xa xa do

Direitos autorais ©

42 C G7 G7 C G7 C

ôôôô Xa xa do ôôôô Xa xa do ôôôô Xa xa do

Exemplo 3: - Partitura da obra musical “Ô Xaxado” (fonte: autora).

Esta obra musical foi sem dúvida a mais desafiadora. O xaxado é um gênero musical que teve pouca vivência perceptiva, uma vez que meu repertório priorizou outros gêneros do universo do forró. Obviamente precisei de mais tempo para concluí-la já que o processo criativo não aconteceu tão naturalmente quanto nas outras composições.

Segundo Santos (2013), os temas recorrentes nestes gêneros vão desde coragem e amor, às associações ao universo do cangaço. A simbologia de Lampião, seu bando e a representatividade feminina de Maria Bonita inspiraram compositores como Luiz Gonzaga e intérpretes como Marinês, esta última consagrada rainha do gênero.

Estruturalmente os versos e melodias peculiares a esta musicalidade se apresentam de forma ritmada, sendo comum em algumas estrofes a entonação das palavras bem próximas à fala ou em forma de embolada. Santos (2013), analisando a forma da canção “Olha a Pisada” (Zé Dantas e Luiz Gonzaga), apresentou um esquema composto pela introdução (melodia de sanfona) a parte A, seguida da parte B (subdividida em B1 e B2) e a parte C. Geralmente, ao invés de um refrão, a canção em estudo apresenta uma citação que ocorre logo após a introdução (SANTOS, 2013).

Esta forma musical, bem como a temática (amor, coragem e a representações de personagens como Lampião, seu bando e Maria Bonita), embora com ressalvas e adaptações, inspirou a criação da obra “Ô Xaxado”. Didaticamente, a canção foi pensada para ser uma melodia em uníssono e permite que o professor possa usar com criatividade os recursos timbrísticos das vozes masculinas e femininas, explorando os movimentos corporais que envolvem a célula musical do gênero, que também é uma dança.

Confira através dos *QR codes* e *links* abaixo, nas versões também para o áudio *Play back*, a apresentação da composição em formato de vídeo.



**Figura 6:** *Qr Code* contendo vídeo de interpretação da obra “Ô Xaxado” <https://youtu.be/hMdMrHRAMBg> (fonte: autora).



**Figura 7:** *Qr Code* contendo vídeo com áudio *play back* da obra “Ô Xaxado” <https://youtu.be/TzffzhGKGM>  
(fonte: autora).

## 4.2.4 NOSSO SÃO JOÃO.

## Nosso São João

Ana Paula Nogueira

$\text{♩} = 150$

F C Am  
 vai che - gan-do\_o são joão vai su - bin-do\_o ba - lão e\_a po - ei-ra no  
 7 F C  
 chão a - nun - cia a qua - dri - lha  
 11 F C Am  
 tem can - ji-ca\_e pa mo-nha\_ea fo - guei-ra quei - man-do\_e\_a mo - ça-da fa -  
 17 F C G7 C F  
 zen-do\_a tal da sim-pa - ti-a são pe - dro são joão nos-sa  
 27 C Am G7  
 fes-ta é só a-le - gri-a são jo - sé man - dou a-vi - sar quan - doa co-lhei-ta  
 35 F G7 C G7 C  
 é boa vem o po-vo fes-te - jar a-nar-ri - ê a-la-van - tu cha-ma\_a mo -  
 43 C Am G7  
 ça - da pra dan-çar mais tu a-la-van - tu a-la-van - tu a-nar-ri - ê pra  
 50 C G7 C  
 fe-char com\_a-le - gri-a só fal-ta vo - cê a-la-van - tu a-nar-ri - ê

Direitos autorais ©

Exemplo 4- Partitura da obra musical “Nosso São João”. Fonte: autora.

2

58

C Am

de par em par pra dan - çar ba-lan - cê a-la-van - tu a-la-van - tu a-nar-ri-

G7

65

C

ê ano que vem lo - go a - gen - te se vê

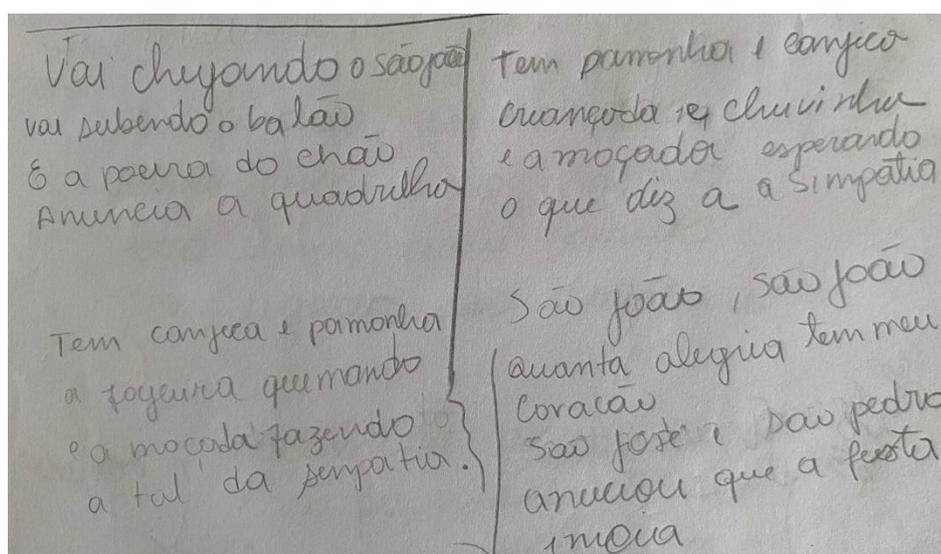
Direitos autorais ©

**Exemplo 4-** Partitura da obra musical “Nosso São João” (fonte: autora).

“Não se pode negar que o forró é uma grande síntese de várias tradições étnicas e musicais do Nordeste” (DRAPPER, 2014, p. 183), as festas juninas são parte dessas tradições e com ela a reverência do gênero arrasta-pé, conforme citação de Santos (2013):

O arrasta-pé é muito associado aos festejos juninos no Brasil, sobretudo no Nordeste do País, onde essa música evoca os santos católicos celebrados no mês de junho, o tempo chuvoso, a colheita, o amor romântico e a dança da quadrilha, reforçando os laços entre o sagrado e profano. (SANTOS, 2013, p. 94).

A construção da obra “Nosso São João” explorou toda essa simbologia na letra bem como a alegria que o gênero apresenta. Essa foi sem dúvida umas das canções mais prazerosas do caderno e uma preferência pessoal. A letra da canção tem muito das minhas vivências com a musicalidade, sobretudo recordações do período da infância, onde os festejos juninos embalavam as quadrilhas nas cidades interioranas da região Nordeste.



**Figura 8-** Esboço manuscrito da letra da obra musical “Nosso São João” (fonte: autora).

Para Santos (2013) “uma grande parte das letras do arrasta-pé descreve uma festa junina, sendo comum a citação de elementos desse ambiente como: arraial, fogueira, balões, noite de São João, sanfoneiro, céu estrelado, dança, paquera, amor”. Todos esses elementos foram explorados conforme imagem acima. (SANTOS, 2013, p. 95).

Quanto à forma musical comumente encontrada nas canções desse gênero, ainda que esta descrição seja um esquema comum a uma obra específica, conforme citação de Santos (2013), ao descrever a obra “Quer ir mais eu” (Luiz Gonzaga e Miguel Lima), geralmente as canções do gênero iniciam com uma introdução cuja abertura pode ser percussiva, seguida de

solo de sanfona, logo após a parte A e parte B, finalizando com o interlúdio que é feito com solo de sanfona (SANTOS, 2013).

A obra “Nosso São João” se configura como uma linha melódica que pode ser cantada em uníssono. Didaticamente ela se apresenta como um recurso para ampliar o debate acerca das culturas locais e da diversidade dessas manifestações artísticas.

Confira através dos *QR codes* e *links* abaixo, nas versões também para áudio *Play back*, a apresentação da composição em formato de vídeo.



**Figura 9:** *Qr Code* contendo vídeo de interpretação da obra “Nosso São João” <https://youtu.be/x2tRXiiXfbc> (fonte: autora).



**Figura 10:** *Qr Code* contendo vídeo com áudio *play back* da obra “Nosso São João” <https://youtu.be/DcBkGrF4piQ> (fonte: autora).

### 4.3 GRAVAÇÃO DO MATERIAL DE AUDIOVISUAL E FONOGRÁFICO

As gravações de áudio e vídeo fazem parte do material que compõe o produto deste trabalho. *Forró na Escola: caderno de práticas musicais para a Educação Básica* dispõe de partituras e vídeos, sejam das obras exclusivamente composta para ele, ou de exemplos da execução instrumental de alguns gêneros musicais do universo do forró.



**Figura 11-** Imagem da autora durante captação de vídeo e áudio do caderno no estúdio de gravação *EDS Studio* (Fonte: autora)

Os vídeos de execução de alguns dos gêneros comuns ao universo do forró (xote, baião, xaxado e arrasta-pé) bem como das composições apresentadas neste trabalho tiveram suas imagens captadas pela câmera de aparelho de celular móvel do fabricante *Apple*, o *iPhone 11*. O local de captação de imagem, gravação e mixagem de áudio dos vídeos foi realizado no estúdio de gravação denominado *EDS Studio*, sob a direção do produtor musical Edinaldo Sóstenes, o responsável também pela execução e transcrição em partituras dos gêneros gravados no caderno referente aos instrumentos de zabumba e violão.

O programa usado para captação e mixagem do áudio foi o *software* de estação de trabalho de áudio digital profissional *DAW Protools 12 HD*, com microfone *Joemeek* modelo *JM47*. A captação de imagem e transcrição das células musicais executadas pela sanfona para os gêneros descritos acima foram feitas pelo músico convidado Ranier Oliveira o qual

também fez a captação da imagem de um aparelho celular em seu estúdio situado na cidade de Juazeiro do Norte-CE.

Todo o material de áudio visual presente no caderno foi editado por mim através de um programa pré-pago de edição de vídeo denominado *Movie Studio* versão 17.0 da empresa *Sony Vegas*, para posteriormente serem disponibilizados no caderno em forma de *links e QR codes*.

Confira através dos exemplos musicais, *QRcodes* e *links* contendo os vídeos que correspondem aos gêneros do xote, baião, xaxado e baião executados pelos instrumentos de zabumba, sanfona e triângulo.



**Exemplo 5:** Célula rítmica do xote no zabumba (fonte: autora).



**Figura 12-** *Qr Code* contendo vídeo de execução da Zabumba -Xote. [https://youtu.be/hrA5WW\\_p798](https://youtu.be/hrA5WW_p798) (fonte: autora).



**Exemplo 6:** Célula rítmica do xote no zabumba (fonte: autora).



**Figura 13:** *Qr Code* contendo vídeo de execução da Sanfona -Xote. <https://youtu.be/4n5rM19qcSE> (fonte: autora)



**Exemplo 7:** Célula rítmica do xote no triângulo (fonte: autora).



**Figura 14:** *Qr Code* contendo vídeo de execução do triângulo- Xote. <https://youtu.be/XwTl6chf9hI> (fonte: autora).



**Exemplo 8:** Célula rítmica do baião no zabumba (fonte: autora).



**Figura 15:** *Qr Code* contendo vídeo de execução zabumba -Baião <https://youtu.be/kQ7ZLq28wdU> (fonte: autora).



**Exemplo 9:** Célula rítmica do baião na sanfona (fonte: autora).



**Figura 16:** *Qr Code* contendo vídeo de execução sanfona – Baião <https://youtu.be/XsENZMUTI1Q> (fonte: autora)



**Exemplo 10:** Célula rítmica do baião no triângulo (fonte: autora).



**Figura 17:** *Qr Code* contendo vídeo de execução do Triângulo – Baião [https://youtu.be/LKh\\_sKZno-0](https://youtu.be/LKh_sKZno-0) (fonte: autora).



**Exemplo 11:** Célula rítmica do xaxado no zabumba (fonte: autora).



**Figura 18:** *Qr Code* contendo vídeo de execução do zabumba- Xaxado <https://www.youtube.com/watch?v=8KAO5cP4Ej4> (fonte: autora).



**Exemplo 12:** Célula rítmica do xaxado na sanfona (fonte: autora).



**Figura 19:** *Qr Code* contendo vídeo de execução da sanfona- Xaxado [https://youtu.be/ITeJb\\_eWppI](https://youtu.be/ITeJb_eWppI) (fonte: autora).



**Exemplo 13:** Célula rítmica do xaxado no triângulo (fonte: autora).



**Figura 20:** *Qr Code* contendo vídeo de execução da Triângulo – Xaxado <https://youtu.be/O1AJ2v-87yg> (fonte: autora).



**Exemplo 14:** Célula rítmica do arrasta-pé no zabumba (fonte: autora).



**Figura 21:** *Qr Code* contendo vídeo de execução da zabumba -Arrasta-pé <https://youtu.be/8tCupT-XPBM> (fonte: autora).

Sanfona

$\text{♩} = 120$

**Exemplo 15:** Célula rítmica do arrasta-pé na sanfona (fonte: autora).



**Figura 22:** *Qr Code* contendo vídeo de execução da sanfona -Arrasta-pé [https://youtu.be/IqJwkO\\_EhXU](https://youtu.be/IqJwkO_EhXU) (fonte: autora).

Triângulo

$\text{♩} = 150$

$\text{H} \frac{2}{4}$

**Exemplo 16:** Célula rítmica do arrasta-pé no triângulo (fonte: autora).



**Figura 23:** *Qr Code* contendo vídeo de execução do triângulo- Arrasta-pé <https://youtu.be/GDqro8NRNsU> (fonte: autora).

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como motivação inicial carências de ordem basilares para a minha *práxis* docente e a necessidade de aprimoramento em todas as minhas áreas de atuação profissional (professora, cantora e artista). Embora desde o processo de seleção até a finalização do produto a trajetória do mestrado tenha se mostrado desafiadora e por alguns momentos quase inexecutáveis diante de tantas variáveis, a presente experiência demonstrou durante todo o processo que o caminho da pesquisa é miríade, porém mais que os resultados ou produto finalizado, o trajeto é que é o galardão.

Nestes percursos descobri inconstâncias e divergências conceituais, pesquisas e pesquisadores de conteúdos relevantes e premissas que me fizeram questionar o inquestionável. A certeza neste caminho foi minha maior incoerência visto que pensar saber nunca será conhecimento. Questionar a tudo e todos foi o tesouro encontrado, pois aquilo que considerei indubitável representou o diamante que mais precisou ser lapidado. Eis o lábaro da pesquisa.

Ainda nos trânsitos do caminho, encontrei o medo da falácia. Pensei que cantar forró desde os treze anos de idade me outorgassem experiências suficientes para adquirir o lugar de fala que hoje sei que de fato me pertence, porém com ressalvas, pois percebi o abismo entre o que falo, faço e mais ainda o que pesquiso quando o assunto é forró. Usando os trocadilhos dos ditados populares, a pedagogia desta escola (forró) adverte que “para um bom entendedor meia palavra basta” e eu só cantei. De fato “quem canta seus males espanta”, e ainda bem que nessa prova o medo se tornou escória e eu um aprendiz.

Reconheço que propor um caderno de práticas musicais para a Educação Básica, cujas referências musicais estão baseadas no forró possa parecer audácia, visto que sou principiante na arte da docência, mas reafirmo que o produto é fruto de um desejo pessoal de ver essa riqueza cultural em espaços formais da educação. Para, além disso, é uma proposta que visa contribuir de forma singela, porém intencionada, para a valorização da música e a produção artística dos que se conectam com esta musicalidade e que, por tamanha relevância, representa uma parte da vasta riqueza musical do país e agora um patrimônio que merece espaço e atenção juntos às instituições de ensino.

Acredito na força da educação e das reverberações dos conhecimentos que são construídos sobre seus pilares como uma consequência evolutiva que atinge todos os âmbitos da sociedade (social, cultural, político e econômico), por isso reconheço o potencial enquanto fonte de referência que este produto pode representar para a educação musical que se apropria

dos diversos elementos da nossa cultura, seja local ou nacional, como um caminho para o ensino e aprendizagem da linguagem musical. Neste sentido, toda uma cadeia de atuação profissional ligada à cultura do forró será beneficiada a partir da construção dos valores e preservação desta manifestação artística em ambiente escolar.

Reitero ainda o desejo de ver por meio deste produto o estímulo à novas pesquisas e abordagens, não somente com a temática do forró, mas também de outros saberes populares espalhados pelo Brasil, buscando conectar música, tradições populares, cultura e preservação em diferentes espaços e contextos educacionais.

Concluo, reticentemente, que toda canção tem um ponto de partida, passeia pelo meio, mas o fim nem sempre é resoluto. Se posso usar a analogia da linguagem musical e considerar este trabalho como uma partitura substituem as barras de fim de compasso por uma fermata, pois sei que as notas dessa linha melódica ficarão suspensas à espera do próximo sinal de regência.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Elder P. Maia. **A Sociologia de um Gênero: o Baião**. Maceió, Iphan- AL, 2016.

APPLE. *Apps apple. Kahoot! Jogar e criar quizzes*. c2005. Disponível em: <https://apps.apple.com/br/app/kahoot-jogar-e-criar-quizzes/id1131203560> > Acesso em 24 de set. 2022

AZEVEDO, Ana Paula de Andrade Farias. **O forró como cultura regional no ensino médio: uma proposta de propagar e ampliar concepções musicais**. 2012. 25 f., il. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Música), Universidade de Brasília-UnB, Anápolis-GO, 2012. Disponível em: <<https://bdm.unb.br/handle/10483/4813>> Acesso em: 12 de janeiro de 2022.

BARBOSA, Ana Mae. **A Imagem no Ensino da Arte: anos oitenta e novos tempos**. 6ª ed. São Paulo, Perspectiva, 2009.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras**. In: Estudos Avançados. v. 3, n. 7, 1989, p. 170-182. Disponível em:< <https://www.scielo.br/j/ea/a/yvtmjR7MGvYKjPDGPGqBv6J/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 22 set. 2022.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil**. 7ª ed. São Paulo, Perspectiva, 2012

BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira (orgs). **A Abordagem Triangular no Ensino de Artes e Culturas Visuais**. 1ª ed. São Paulo, Cortez, 2010.

BATISTA, Fernanda Félix da Costa. BARBOSA, Roberta Tibúrcio. SILVA, Magliana Rodrigues da. **Cordel do Erudito ao Popular: leitura e produção de gêneros literários**. In: ENCONTRO DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA DA UEPB, 5. 2015. Campina Grande. Anais [...] Campina Grande: editora realize, 2015. Disponível em: <[http://www.editorarealize.com.br/editora/anais/enid/2015/TRABALHO\\_EV043\\_MD1\\_SA9\\_ID334\\_26062015205234.pdf](http://www.editorarealize.com.br/editora/anais/enid/2015/TRABALHO_EV043_MD1_SA9_ID334_26062015205234.pdf)>. Acesso em 20 de ago. 2022.

BERNARDES, Janaína Antônia Ponciano; OLIVÉRIO, Lucia Oliveira. **Uma Breve História do Ensino de Arte no Brasil**. Educação, Batatais, v. 1, n. 1, p. 25-36, jan./dez. 2011. Disponível em: < file:///C:/Users/Ana%20Paula%20Nogueira/Downloads/sumario2.pdf>. Acessado em: 20 de dez. 2022.

BONA, Melita. Carl Orff. In. MATEIRO, Tereza; ILARI, Beatriz (orgs.). **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba, Ibpex, 2011, p. 124-156.

BORGDORFF, Henk. **O conflito das faculdades: sobre teoria, prática e pesquisa em academias profissionais de artes**. Trad.: Daniel Lemos Cerqueira. Opus, v. 23, n. 1, p. 314-323, abr. 2017

BRASIL, Ministério da Educação. **Educação Profissional e Tecnológica (EPT)**. Brasília 2018. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/sesu-secretaria-de-educacao-superior/30000-uncategorised/67731-leis-legislacao-e-atos-normativos-setec>> Acesso em 16 mai. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares Nacionais para Ensino Médio (PCN +)**. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>> Acesso em 07 jan. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Parecer CNE/CP n. 01/2002. Diário Oficial da União de 09/04/2002, Seção 1, p. 31. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne>>. Acesso em 13 de abril de 2022.

BRASIL. Controladoria- Geral da União. **Portal da Transparência**. Brasília, 2023. Disponível em: <<https://portaldatransparencia.gov.br/orgaos/26405-instituto-federal-do-ceara>>. Acessado em 10 de jan. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. Brasília, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)> acessado em 10 de nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf)> . acessado em 12 de dez. de 2022.

BRASIL. **Portal da Transparência**. Disponível em <<https://www.portaldatransparencia.gov.br>> acesso 20 de janeiro de 2022.

BREDARIOLLI, Rita. Choque e Formação: sobre a origem de uma proposta para o ensino da arte. In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira (orgs). **A Abordagem Triangular no Ensino de Artes e Culturas Visuais**. 1ª ed. São Paulo, Cortez, 2010. p. 27-42.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Dicionário do folclore brasileiro**. Coleção prestígios. Rio de Janeiro: Ediouro, 1957.

CEARÁ. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. **Institucional. Histórico**. Fortaleza-CE. Dados atualizados em 11/05/2015. Disponível em:<<https://ifce.edu.br/acesso-a-informacao/Institucional/historico>> Acessado em 20 de jan. 2023.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. **Documento Curricular Referencial do Ceará: Ensino Médio**/ Secretaria da Educação do Estado do Ceará. Fortaleza: SEDUC, 2021. Disponível em: <[https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/stes/37/2022/01/dcrc\\_completo\\_v14\\_09\\_2021.pdf](https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/stes/37/2022/01/dcrc_completo_v14_09_2021.pdf)>. Acessado em 22 de dez. 2022.

CORREA, Marcio Guedes. **Gêneros Musicais e suas Múltiplas Funções e Significados no Repertório e nas Diversas Áreas de Conhecimento**. 2018, 146f. Tese (Doutorado em Música) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Artes. São Paulo, 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A Educação Básica no Brasil**. Educ. soc., Campinas, Vol. 23. n. 80. setembro/2002, p. 168-200. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. acessado em 10 de janeiro de 2022.

DEPROFPRAPROF. **KAHOOT: como usar nas aulas presenciais ou online.** *Youtube*, 24 de out. 2019 disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=6MWUMYmAlmo>> . Acesso em 24 de set. 2022.

DRAPER III, Jack R. **Forró e o Regionalismo Redentor do Nordeste Brasileiro: música popular em uma cultura de migração.** Tradução de Newton Milanez. 1ªed. São Paulo. Intermeios. 2014.

DREYFUS, Dominique. **Vida do Viajante: a saga de Luiz Gonzaga.** 3ª ed. São Paulo: Ed. 34, 2013.

FABBRI, Franco: **A Theory of Musical Genres: Two Applications.** In: Popular Music Perspectives, Ed. D. Horn and P. Tagg; Göteborg and Exeter: International Association for the Study of Popular Music, 1981, p. 52-81.

FERNANDES, Anne Christine Colaço Lima. **Música e Gênero: o uso do grupo focal como instrumento de formação humana de jovens do ensino médio.** Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional Universidade Federal De Campina Grande- UFCG. Centro de Humanidades, Unidade Acadêmica De Ciências Sociais. 116f. Campina Grande, 2020

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. Raymundo Murray Schafer: o educador musical em um mundo em mudança. *In.* MATEIRO, Tereza; ILARI, Beatriz (orgs.). **Pedagogias em Educação Musical.** Curitiba, IbpeX, 2011, p. 275-303.

GÊNERO. *In:* DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2023. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/genero/>>. Acesso em: 27/01/2023.

GROUT, Donald J; Palisca, Claude. **História da Música Ocidental.** Lisboa: Bradiva, 2007. Disponível em:< <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/1/157>>. Acesso em 20 de ago. de 2022.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade.** Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 12ª.ed. Rio de Janeiro, Ed. Lamparina, 2019.

HIRAI, Bruna Beatriz de Sales. **Por que ensinar arte na escola? um percurso histórico-crítico acerca das metodologias de ensino de arte no Brasil.** Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Artes Visuais) Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes- São Paulo, 2022. 92 f.: il.

HOWARD, John. **Aprendendo a compor.** Zahar, 1991.

IFCE. **Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará.** Site. Disponível em: <<https://ifce.edu.br>> acesso em 22 de janeiro de 2022.

ILARI, Beatriz. Shinichi Suzuki: a educação do talento. *In.* MATEIRO, Tereza; ILARI, Beatriz (orgs.). **Pedagogias em Educação Musical.** Curitiba, IbpeX, 2011, p. 185-218.

IMMUB-Instituto Memória Musical Brasileira. **Jackson do Pandeiro.** 2017. Busca avançada. Disponível em. <https://immub.org/artista/Jackson-do-pandeiro>. acesso em: 05 de ago. de 2021.

IPHAN. Portal do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional **Matrizes Tradicionais do forró.** Notícias. 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/iphan/pt-br/assuntos/noticias>>. Acesso em 13 de janeiro de 2022.

IPHAN. Portal do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional **Programa Nacional do Patrimônio Imaterial (PNPI)**. c2014. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/761/> acessado em 20 de janeiro de 2022.

IPHAN. Portal do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. c2014. Patrimônio Cultural. Disponível em: < <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/218>> acesso em: 20 de nov. de 2022

JANOTTI JR, Jeder;| SÁ, Simone Pereira de. **Revisitando a Noção de Gênero Musical em Tempos de Cultura Musical Digital**. Galaxia (São Paulo, online), ISSN 1982-2553, n. 41, mai-ago., 2019, p. 128-139. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/gal/a/CQwFcXVDrpWKYr9tWhzp3wb/?format=pdf&lang=pt>>. acessado em dez. 2022.

LAGE, Regiane Sales. **Viver (D)O Forró: Cultura e Profissionalização**. Dissertação de Mestrado em Sociologia. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. Comunidades e Dinâmicas sociais- FCHS, Universidade Nova de Lisboa. 2017.

LETRAS. **Luiz Gonzaga**. c2003 Página inicial. Disponível em <<http://www.luizgonzaga.mus.br/>> acesso em: 05 de ago. de 2021.

MADEIRA, Márcio Mattos Aragão. **A Contribuição da Música Tradicional do Cariri Cearense à Música Popular Brasileira por Meio do Baião de Luiz Gonzaga**. 2016. Tese de Doutorado, Faculdade de Geografia e História, departamento em Musicologia, Universidade Complutense de Madrid, Madrid, 2016.

MARCELO, Carlos. RODRIGUES, Rosualdo. **O Fole Roncou: uma história do forró**. 1º Ed. Rio de Janeiro. Zahar. 2012.

MARCELO, Carlos. RODRIGUES, Rosualdo. **O Fole Roncou: uma história do forró**. 1º Ed. Rio de Janeiro. Zahar. 2012.

MARIANI, Silvana. Émile Jaques-Dalcroze: a música e o movimento. *In*. MATEIRO, Tereza; ILARI, Beatriz (orgs.). **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba, IbpeX, 2011, p. 25-54.

MARTINEZ, Andréia Pereira de Araújo; PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. **Um Breve Olhar Para o Passado: contribuições para pensar o futuro da educação musical**. Revista da ABEM. Londrina, v.21, n.31, p. 11-22, jul-dez 2013.

MATEIRO, Tereza. John Paynter: a música criativa nas escolas. *In*. MATEIRO, Tereza; ILARI, Beatriz (orgs.). **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba, IbpeX, 2011, p. 243-273.

MATEIRO, Tereza; ILARI, Beatriz (orgs.). **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba, IbpeX, 2011.

OLIVEIRA, Keyla Rosa de. **Panorama da Educação Musical: práticas metodológicas de duas escolas de músicas de Goiânia-GO**. 2011.79 f Dissertação (Mestrado em Música) - Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás- Goiânia. 2011. Disponível

em:[https://mestrado.emac.ufg.br/up/270/o/Keyla\\_Rosa\\_de\\_Oliveira.pdf?1334931057%20](https://mestrado.emac.ufg.br/up/270/o/Keyla_Rosa_de_Oliveira.pdf?1334931057%20).> Acesso em 10.jan.2023.

PAULA, Carlos Alberto de. **A Música no Ensino Médio da Escola Pública do Município de Curitiba:** aproximações e proposições conceituais à realidade concreta. Curitiba-PR.2007. 123 f. Dissertação de Mestrado em Educação – Programa de Pós-Graduação, Universidade Federal do Paraná- UFP. 2007.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino.** 2 ed. Porto Alegre: Sulina, 2014.

QUADROS, João. Música e Escola: a influência do canto orfeônico na educação brasileira nas décadas de 1930 a 1960. *In:* ALBUQUERQUE, Luiz Botelho; ROGÉRIO, Pedro; NASCIMENTO, Marco Antônio (org.). **Educação Musical: reflexões, experiências e inovações.** Fortaleza: Edições UFC, 2015.

QUEIROZ, Luís Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. **Práticas Para o Ensino da Música nas Escolas de Educação Básica.** *MÚSICA na Educação Básica.* Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 60-75, 2009.

SANTOS, Climério de Oliveira. **Forró Desordeiro: para além da bipolarização “pé de serra versus eletrônico”.** 2014. Tese (Doutorado em Música) —UNIRIO, Rio de Janeiro, 2014, 309 f.

SANTOS, Climério de Oliveira. **Forró X Forró: discursos, polarizações e diversidade num campo musical.** *In:* II SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA, 2012, Rio de Janeiro. Anais do II Simpósio Brasileiro de Pós-graduandos em Música. Rio de Janeiro. 2012. v. II. p. 676-686.

SANTOS, Climério de Oliveira. **Forró: a codificação de Luiz Gonzaga.** Ed. Cepe. Recife-PE, 2013.

SANTOS, Climério de Oliveira. **Representação dualista do forró em escritos acadêmicos e a diversidade ocorrente.** *Música Popular em Revista*, ano 6, Campinas- SP, v. 2, p. 55-71, 2019

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia.** 10.ed. São Paulo, SP: Cortez Editora / Autores Associados, 1986. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

SILVA, Leonardo Paiva. **O pífano de pvc como ferramenta de musicalização em uma escola de educação básica do Rio Grande do Norte.** 2019, 55 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Música) - Escola de Música, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019. Disponível em:< <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/33808>>. Acessado em 15 de ou. 2022.

SOUZA, K. B. S. de; GONÇALVES, L. N. **O Saber Musical Escolar e o Livro Didático de Arte: uma análise dos conteúdos nas coleções aprovadas no PNLD.** *Olhares & Trilhas | Uberlândia | vol. 22 n. 1|122-145 (p.),2020.*

SOARES, Reinaldo da Silva. **Negra Nobreza: reis, rainhas e a aristocracia no imaginário negro.** *REVISTA USP*, São Paulo, n.69, p. 92-103, março/maio 2006. Disponível em: <

file:///C:/Users/Ana%20Paula/Downloads/13516-Texto%20do%20artigo-16491-1-10-20120517.pdf>. Acesso em 09 de maio de 2023.

TATIT, Luiz. **A arte de Compor Canções**. Revista USP, [S. l.], n. 111, p. 11-20, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i111p11-20>>. Acesso em: 10 dez. 2022.

VIEIRA, Demóstenes Dantas. **A relação fã/ídolo, o forró eletrônico e a distinção social: discurso, emoção e identidade**. Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais e Humanas. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e Humanas. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Mossoró- RN, 2015.

VIEIRA, Sulamita. **O Sertão em movimento: a dinâmica da produção cultural**. São Paulo, Annablume, 2000.

ZAGURY, Sheila. **Os Grupos de Choro dos Anos 90 no Rio de Janeiro: suas Re-leituras dos Grandes Clássicos e Inter-Relações entre Gêneros Musicais**. 2014. Tese (Doutorado em Música) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.