

**PENSAMENTO CRÍTICO NA
FORMAÇÃO DE PROFESSORES
DE MÚSICA: Andragogia
Mobilizada Pelos Cantos de
Tradição Oral**

**CRITICAL THINKING IN THE EDUCATION OF
MUSIC TEACHERS: Andragogy Mobilized by Oral
Tadition Songs**

Luciane da Costa Cuervo¹

luciane.cuervo@gmail.com

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

<https://orcid.org/0000-0003-1697-6836>

Rosa Maria Rigo²

Instituto Federal do Sul de Minas Gerais – IFSULDEMINAS

Rosa.rigo01@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0183879987880293>

Submetido em 26/06/23

Aprovado em 13/11/23

1 Professora no Departamento de Música do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, ministra disciplinas que atendem estudantes dos cursos de Música, Pedagogia, Fonoaudiologia, entre outros, nas modalidades presencial e à distância. Segunda líder do EDUCAMUS - Grupo de Estudos e Pesquisa em Música e Educação do PPGEDU-UFRGS (CNPq), sob coordenação da Dra. Leda Mafioletti. Graduada em Música/UFRGS, com ênfase em flauta doce, Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFRGS e Doutora em Informática na Educação/PGE-UFRGS. Atuou como pesquisadora honorária visitante no Institute of Education of University College London sob orientação do profº Graham Welch (2015-2016). Como intérprete, dedica-se à interpretação de música antiga e contemporânea, havendo estreado inúmeras composições de autores brasileiros. Vem atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores - práticas musicais (voz e flauta doce), musicalidade e cognição musical, performance no contexto da cultura digital.

2 Doutorado em Educação pelo PPGEDU/PUCRS (Aprovada com voto de louvor); Doutorado Sanduíche pela Universidade Aberta/UAB, Delegação do Porto/Portugal. Mestre em Educação pela PUCRS. Pós-Graduação em Administração de Recursos Humanos e Especialização de Profissionais para Organizações do Terceiro Setor/PUCRS. Graduação em Comunicação Social, Habilitação Relações Públicas/Unisinos, e Pedagogia Multimeios e Informática Educativa/PUC/RS. Possui experiência como instrutora em Treinamento Empresarial Presencial - Sistema Integrado de Administração Geral (SERPRO); Como professora tutora no Curso de Formação Continuada de Professores em Tecnologia de Informação e Comunicação Acessível (UAB - UFRGS) de 2010 a 2012/1; Tutora e formadora no Projeto Escolas da Paz - FORPROF/UFRGS, período 2014/2015-1, e como Coordenadora da Ação de extensão denominada REDE DE PROFESSORES: Espiritualidade e resgate de saberes integrais pela UFRGS (2015). Atuou como professora tutora e Orientadora de TCC no curso de Especialização em Gestão Educacional: Supervisão, Inspeção e Orientação (EAD) pelo IFSULDEMINAS - Campus Avançado Três Corações e Campus Machado como Orientadora de TCC no curso de Pós-Graduação em Educação Inclusiva. Atualmente atua como Professora tutora (polo UFRGS) no curso de Pedagogia Belíngue do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Resumo

Este estudo objetiva delinear e refletir sobre estratégias de andragogia no contexto do ensino superior, na formação de professores e oficinas extensionistas de música a partir das musicalidades de cantos da tradição oral, de modo a incentivar e fortalecer a tomada de consciência social. Partindo da fundamentação sobre conceitos de andragogia e pensamento crítico, o trabalho contempla o planejamento e a construção colaborativa do repertório musical, bem como a sua implementação e repercussão nos contextos de atuação docente. Dentre seus achados, a abordagem mostra-se mobilizadora de novas aprendizagens por meio da pesquisa, discussão e execução coletiva de cantos cujas letras, narrativas, melodias, formas, ritmos e contexto sociocultural enriquecem as experiências formativas e promovem fortalecimento do pensamento crítico. Foi possível também constatar as contribuições das propostas na esfera da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) na pesquisa, análise crítica na perspectiva da cognição social e performance de repertórios musicais de variadas culturas. A conclusão deste estudo demonstra que a problematização sobre repertórios musicais nos processos de transmissão social, memórias e silenciamentos, mostra-se significativa a partir dos cantos da oralidade e de suas perpetuações ou apagamentos históricos.

Palavras-chave: práticas vocais; cantos de trabalho; cognição social.

Abstract

This study aims to outline and reflect on andragogy strategies in the context of higher education, teacher training and music workshops based on the musicalities of songs from the oral tradition, in order to encourage and strengthen social awareness. Starting from the revision on concepts of andragogy and critical thinking, the work includes the planning and collaborative construction of the musical repertoire, as well its implementation and repercussion in teaching contexts. Among its findings, the approach proves to mobilize new learning through research, discussion and collective execution of songs whose lyrics, narratives, melodies, forms, rhythms and sociocultural context enrich formative experiences and promote the strengthening of critical thinking. It was also possible to verify the contributions of the proposals in the sphere of Ethnic-Racial Relations Education (EERR), in research, critical analysis from a social cognition perspective and performance of music. The conclusion of this study demonstrates that the problematization of musical repertoires in the processes of social transmission, memories and silencing, proves to be significant based on the songs of orality and its historical perpetuations or erasures.

Keywords: vocal practices; work songs; social cognition.

Introdução

É consenso entre estudos inter e multidisciplinares envolvendo o campo da música que as manifestações de musicalidades estiveram presentes ao longo da história, em todas as regiões e grupos sociais conhecidos (Cuervo *et al.*, 2017). Essa certeza se consolida através de investigações sobre elementos materiais como fósseis, pinturas rupestres, artefatos e registros da escrita, e imateriais, a partir de crenças, lendas e narrativas. Em especial, constata-se através da perpetuação da tradição oral transmitida socialmente entre gerações parentais e comunidades, como cantos e poesias, que mostram a potência da voz humana em rituais, contações de histórias, na transmissão de conhecimentos e narrativas ficcionais.

Conforme explicam Cuervo *et al.* (2017), o ser humano possui uma natureza de comunicação expressiva imaginativa, cujas narrativas, ideias e comportamentos refletem seu contexto sociocultural, desde os tempos mais remotos. As trajetórias de musicalidades nos processos de transmissão social, nas construções de memórias, esquecimentos e silenciamentos, mostram-se marcantes a partir dos cantos e de suas perpetuações, transformações, esquecimentos ou apagamentos históricos. A cognição social, nesta perspectiva, é moldada pelos comportamentos e emoções envolvendo o fazer musical, e manifesta-se no engendramento das relações sociais dos contextos de musicalidades, principalmente através das suas letras.

Este trabalho propõe delinear caminhos e estratégias da prática educativa, refletindo acerca da formação política dos(as) educandos(as) através da tomada de consciência sobre o contexto sociocultural dos repertórios musicais, com recorte nos cantos de tradição oral e ênfase no teor de suas letras. No contexto da cognição social (Bandura *et al.*, 2008), o estudo envolve a pesquisa, o planejamento andragógico e a construção colaborativa do repertório musical no recorte dos cantos tradicionais transmitidos pela oralidade. Nutre-se, ainda, pelas repercussões da sua implementação junto aos(as) educandos(as) participantes de nossos projetos de ensino, pesquisa e extensão no diálogo universidade e comunidade.

O pensamento crítico na construção, pesquisa, discussão e performance do repertório musical se alinha aos pressupostos da cognição social em música, pois também engloba as manifestações emocionais, reflexão, autorreflexão e comportamentos decorrentes entre os indivíduos e grupos sociais ao longo da vida. Por questão de espaço e foco, não pretendemos nos aprofundar no conceito de cognição social, mas trazemos Bandura *et al.* (2008) como escopo teórico neste prisma. Nessa linha de pensamento, entende-se que o diálogo entre biologia e cultura é basilar, pois são as interações sociais e construções culturais que engajam as percepções, crenças e valores dos indivíduos, impactando sobremaneira as suas cognições sociais e comportamentos manifestos.

Este estudo é desencadeado pelas discussões sobre os conceitos de andragogia e pensamento crítico, articulando-os teoricamente ao campo da música e problematizando desafios que têm surgido na abordagem deste repertório musical. Nessa perspectiva, partimos do interesse nos cantos de tradição oral como recurso de conteúdo musical, linguístico, histórico e cultural, transversalizado pelas experiências sociais e regulação

emocional proporcionados pelo estudo deste repertório entre pessoas adultas na sua formação acadêmica. Acreditamos que estes entrelaçamentos podem promover uma leitura de mundo e compreensão do mundo lido, como defendido por Freire (1996), ao abrir espaço para a tomada de consciência crítica, no posicionamento político, estético e epistemológico de conexão com a sociedade através da música.

O contexto das discussões remete-se aos processos educativos entre e para adultos, portanto, possui como foco o incentivo ao conhecimento da identidade cultural e à tomada de consciência social, as quais acreditamos podem ser geradas na prática musical envolvendo cantos de trabalho, de lamento, de protesto, de amor e outras expressões desse gênero de repertório tradicional.

Baseadas no escopo temático do pensamento crítico, com especial atenção às contribuições de Paulo Freire e bell hooks², propomos a reflexão sobre os repertórios musicais circundantes dos sujeitos, seu resgate entre círculos familiares e demais espaços sociais, bem como sua contextualização no campo da Educação Musical. Para hooks (2020), a essência do pensamento crítico é o anseio curioso pelo saber em busca da autorrealização, uma ação interativa e colaborativa na criação de uma comunidade de aprendizagem na sala de aula. Freire (1996) explica que a curiosidade espontânea originada do senso comum, quando fomentada, se move para uma postura investigativa diante do mundo ao redor, promovendo, então, a curiosidade epistemológica. Para ele, é no diálogo de suas rodas de conversas (chamadas pelo educador de *Círculos de Cultura*), que estes conhecimentos são gerados, entre relações docentes-discentes, discentes-discentes e suas comunidades (Freire, 1996). Em seus incentivos para a educação ensinar o educando a ler o mundo, Freire (1996, p. 32) diz que: “A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta, faz parte integrante do fenômeno vital”.

O conjunto de estratégias dialéticas de Freire, que ficou informalmente conhecido no campo educacional como *Método Freireano*, assim, se soma como contribuição aos estudos sobre as manifestações da musicalidade da voz e narrativas ao longo da história, articulando, portanto, saberes ancestrais às vivências e histórias de vida dos sujeitos no contexto de seus grupos sociais. Desse modo, são explorados e descobertos repertórios tradicionais transmitidos pela oralidade, mas, também, ressignificadas canções de tradição intergeracional familiar, esquecidas nos repertórios e históricos de musicalidades.

Esta discussão não se desvia em apresentar e problematizar os desafios enfrentados sobre o tema, como o aparente desinteresse no ato de se posicionar e manifestar um pensamento crítico em sala de aula por parte de alguns estudantes; as resistências discentes a repertórios que, por vezes, provocam estranhamentos e afastamentos em relação às suas próprias culturas musicais; o exercício de falar e cantar idiomas e dialetos desconhecidos de tempos e culturas remotas; os gatilhos que evocam a partir de experiências negativas na história, em especial sobre povos escravizados e explorados, ou relações socioafetivas de experiências pessoais memoradas; a recepção às performances afrodiáspóricas brasileiras diante de estudantes de outros países, cujos idiomas

2 A educadora e escritora bell hooks se apresenta com este pseudônimo (em homenagem à sua avó Bell Blair Hooks) em letras minúsculas, buscando focar a atenção em suas reflexões e não em seu nome. Adotaremos este formato no corpo do texto em respeito ao seu desejo, mas seguiremos as normas formais nas referências finais.

modernos se diferem das versões e dialetos cantados no Brasil; e mesmo o sincretismo religioso em embate no ensino conservatorial acadêmico ou posturas fundamentalistas diante da diversidade cultural, na pretenciosa dicotomia “ciência x espiritualidade”.

Em sala de aula, no cotidiano de formação de professores, ações formativas e extensionistas na esfera pública, estes e outros conflitos caracterizam o trabalho docente que encara os desafios dos conteúdos no campo da diversidade cultural e a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) numa abordagem antirracista e promotora de consciência social. Trata-se de um planejamento andragógico que almeja resgatar musicalidades, ampliar repertórios musicais e descentralizar da cultura europeia e dos sons convencionais da voz cantada e da tradição tonal.

A adoção do termo *andragogia* no contexto de ensino de adultos vem ao encontro de demandas específicas do ensino para adultos. O termo pedagogia, embora amplamente empregado nos mais variados contextos, incluindo o ensino superior e a formação de professores, em essência, refere-se ao ensino de crianças, quando remetido à sua origem etimológica grega (*paidós* = crianças). Baseado nisso, este estudo adota o conceito para discutir o despertar e o fortalecimento do pensamento crítico entre pessoas adultas por meio de cantos de tradição oral e repertórios musicais tradicionais de ancestralidades tanto dos(as) educandos(as), quanto de outros povos.

Cabe dizer que o termo andragogia pode ser associado à Educação de Jovens e Adultos (EJA), mas não é seu sinônimo: a EJA é contextualizada ao ensino básico de pessoas maiores de idade, conforme prediz a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN, na seção V, no artigo 37): “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.” (Brasil, 1996). A andragogia pode ser considerada, nesta linha de pensamento, como uma modelo educacional voltado às especificidades da aprendizagem na vida adulta e suas manifestações. Segundo Noffs Rodrigues (2011, p. 286):

No modelo de educação andragógico, os alunos participam das diversas fases do processo de ensino-aprendizagem, no diagnóstico das necessidades educativas, na elaboração de plano, no estabelecimento de objetivos e nas formas de avaliações a partir do que foi definido no diagnóstico educativo.

Para delimitarmos nosso foco de estudo alicerçado em princípios andragógicos, recorreremos a interpretações da *American Psychological Association* (2020), a qual considera adultas pessoas a partir de 17 anos. Em estudos de Knowles *et al.* (2005), trata-se de indivíduo maduro o suficiente para assumir as responsabilidades por seus atos diante da sociedade, considerando-se quatro aspectos da capacidade humana: sociológico, biológico, psicológico e jurídico.

Conforme provoca Freire (1996), na idade adulta o indivíduo precisa ser encarado como um ser autônomo, assim a aprendizagem não pode mais ser vista ou limitada a partir de transmissões de informações e conhecimentos impostos pelo professor, mas, sim, pela sua vivência, pelos conhecimentos adquiridos e pela necessidade que tem de aprender o que lhe faz falta (Freire, 1996). Desse modo, aproximamos as contribuições

de Knowles (*apud* Barros, 2018) ao contexto de Freire (1989; 1996) acerca da valorização das trajetórias e das experiências dos sujeitos adultos, do aprender entre iguais. É a partir do diálogo e da ideia de que “[...] quem ensina, aprende ao ensinar, e quem aprende, ensina ao aprender” (Freire, 1996, p. 25) que se entrelaçam essas correntes de pensamento para convergir no pensamento crítico.

A acelerada e intensa produção e disseminação do conhecimento parece demandar que as pessoas se mantenham constantemente informadas e atualizadas, podendo emergir educadores em uma sobrecarga cognitiva. Neste aspecto, a literatura tem utilizado o termo *aprendizagem ao longo da vida (lifelong learning)*, como estratégia de convivência na sociedade e no mundo do trabalho. Em razão disso, o interesse pela andragogia - como modelo educacional que se propõe a explicar como os adultos aprendem, vem crescendo nas últimas décadas. Mas não se trata de uma ideia nova:

[...] andragogia não é um conceito novo, pois tem-se marcas no século XIX e no século XX, anos 20 com Lindeman, pela influência filosófica de John Dewey e com Malcolm Knowles nos anos 70, com forte influência de Carl Rogers. O Brasil tem marcas com a influência de Paulo Freire, contemporâneo de Knowles, por experiências voltadas para a educação de adultos em processo de alfabetização (Suguimoto; Salermo; Dias, 2020, p. 8).

Posicionar-se criticamente diante do contexto sociocultural dos repertórios musicais é um exercício permanente de leitura e compreensão de mundo lido, como defende Freire (1996), comportamento que vai de encontro à educação bancária, explicada pelo educador como um processo no qual o indivíduo apenas *absorve* conhecimento transmitido, de modo acrítico e passivo, como numa relação bancária de consumidor.

O pensamento crítico na construção, pesquisa, discussão e performance do repertório musical se alinha aos pressupostos da cognição social em música, pois também engloba as manifestações emocionais, reflexão, autorreflexão e comportamentos decorrentes entre os indivíduos e grupos sociais ao longo da vida. Por questão de espaço e foco, não pretendemos nos aprofundar no conceito de cognição social, mas trazemos Bandura *et al.* (2008) como escopo teórico neste prisma.

Portanto, em função de discutirmos a construção do pensamento crítico a partir dos cantos de tradição oral na formação em música com adultos, optamos por adotar o termo *andragogia*, considerando a sua melhor contextualização.

Educação musical e andragogia freireana

O educador Paulo Freire (1921-1997) não publicou um livro único intitulado como método com seu nome, contudo os pressupostos por ele defendidos foram organizados numa trajetória educativa para as camadas sociais populares, principalmente de pessoas adultas a serem alfabetizadas, apelidado de *Método Paulo Freire*. Nele, reúnem-se diversas estratégias de fomento à alfabetização, desencadeadas por palavras geradoras proferidas pelos(as) educandos(as), incentivando os(as) sujeitos a associar seus conhecimentos e bagagem de vida ao ambiente das suas comunidades (Freire, 1967; 1987; 1989). Desse

modo, as ações e necessidades cotidianas desses(as) sujeitos educandos(as) passam a fazer parte do conteúdo das atividades em sala de aula, num processo que gera conhecimentos novos a partir dos seus conhecimentos prévios³ e que, acima de tudo, fomenta a consciência social e sentido de comunidade e pertencimento.

As etapas características deste método de trabalho podem ser assim resumidas: iniciam-se com o levantamento de palavras geradoras ligadas às realidades dos sujeitos, o qual é realizado por nós por meio de rodas de diálogos e resgates sobre históricos das musicalidades; partindo-se então para a devida contextualização destas palavras identificadas, com o delineamento situacional, cultural e histórico delas junto aos seus sentidos, quando contextualizamos, portanto, repertórios musicais surgidos entre participantes ou por nós sugeridos; tendo como ápice a discussão em diálogos integradores, chamados pelo educador de *Círculos de Cultura* (Freire, 1967; 1989), num processo de incentivo à tomada de consciência social por parte dos educandos e despertar de sua autonomia na construção do conhecimento. Esta última etapa é trabalhada por nós a partir do aprofundamento da contextualização sobre escolhas de repertórios e seus conteúdos, decisões estilísticas da construção da performance colaborativa e coletiva, escolhas críticas e criativas de timbres vocais, instrumentações e formas da manifestação musical.

É importante frisar que estes procedimentos não compõem um rigor metodológico linear, pois isso iria de encontro com os pressupostos freireanos:

À frente do seu tempo, Freire propõe uma abordagem liberta de limitações geográficas e hierárquicas de salas de aula, de modelos expositivos centrados no professor, bem como de conteúdos expressos unicamente em livros didáticos e planejamentos pedagógicos. A competência estruturante é a autonomia, forjada no exercício cotidiano da decisão, da manifestação e da prática dialógica (Cuervo, 2022a, p. 4).

Sob esta perspectiva, a educação é considerada por Freire um processo social de fortalecimento da cidadania, de fomento ao senso crítico, criativo e investigativo. Um recurso de promoção de igualdade social, pois a partir da tomada de consciência social, se nutrem posturas políticas conectadas com a realidade (Freire, 1996). Em afinidade, a educadora hooks (2020) entende que a educação libertária se constrói no diálogo horizontal em sala de aula, demandando exposição, interação e abertura aos relatos pessoais.

Alguns trabalhos como o de Penna (2002) e Wolfenbüttel (2017) têm demonstrado que historicamente a música segue fora dos concursos e currículos escolares na educação básica, formando gerações de crianças e jovens sem acesso formal à educação musical no Brasil. Assim, é recorrente o cenário de pessoas adultas interessadas em aprender formalmente música, passando pelos processos de alfabetização musical e introdução à linguagem musical, pelos fundamentos do canto em conjunto ou das práticas vocais em contextos diversos. Já no contexto do ensino superior, prioritariamente serão atendidos indivíduos adultos em uma trajetória acadêmica que geralmente ocorre na continuidade da vida escolar. Nesse sentido, este trabalho discute a formação musical através das

³ Para maior aprofundamento no *Método Paulo Freire*, pesquisar no site oficial de Paulo Freire no Brasil, por ele originado: <https://www.paulo-freire.org/oinstituto-paulo-freire>

práticas vocais no repertório de tradição oral, para pessoas adultas e entre elas, baseando-se no conceito de andragogia.

Segundo Knowles (1980), o aprendiz adulto se caracteriza fundamentalmente pelo autodirecionamento decorrente de uma maturidade orgânica e psicológica, e em razão disso, demanda conceitos e métodos específicos que valorizam a autonomia. Destarte, antes de aceitar um desafio educacional o adulto precisa avaliar quais são os benefícios em termos de qualidade de vida ou melhoria no desempenho profissional e suas consequências. A perspectiva de tempo do adulto se foca na aplicação imediata do conhecimento e, nesse sentido, sua orientação para aprender está centrada em contextos da vida real.

Por tais razões dizemos que a andragogia propicia problematizar e explicar como adultos maduros, físico e intelectualmente, aprendem. O modelo educacional andragógico voltado para a aprendizagem efetiva para o desenvolvimento de adultos baseia-se nos seguintes princípios:

Quadro 1: Princípios da Andragogia

Princípios	Objetivos e Propósitos	Razões/Diferenças entre indivíduos e situações
Necessidade de saber Por que está me ensinando isso?	Adultos precisam saber por que necessitam aprender algo antes de começar a aprendê-lo. Por isso, a primeira tarefa do facilitador é ajudar os aprendizes a se conscientizarem da necessidade de saber.	O porquê O quê Como
Autoconceito do aprendiz Como posso ser independente e aluno?	Adultos possuem um autoconceito de ser responsáveis pelas próprias decisões, pelas próprias vidas. Dessa forma, desenvolvem uma profunda necessidade psicológica de serem vistos e tratados pelos outros como capazes de se autodirigir.	Autônomo Autodirigido
O papel das experiências Minhas experiências são a base do meu aprendizado	Os adultos se envolvem em uma atividade educacional com um volume maior de experiências de qualidade diferente em relação aos mais jovens. Simplesmente por terem vivido mais, eles acumularam mais experiência, o que acarreta consequências para a educação de adultos.	Recursos Modelos mentais
Prontidão para aprender Qual problema vou resolver com isso que você quer que eu aprenda?	Os adultos têm predisposição para aprender aquilo que devem saber e precisam para se tornar capacitados para enfrentar as situações da vida real.	Relacionado à vida Tarefas de desenvolvimento

<p>Orientação para aprendizagem</p> <p>Estou aprendendo matérias ou ganhando ferramentas?</p>	<p>Os adultos são centrados na vida (ou centrados na tarefa ou no problema) quanto à sua orientação para aprendizagem. Os adultos são motivados a aprender conforme percebem que a aprendizagem os ajudará a executar tarefas ou lidar com problemas que vivenciam em sua vida.</p>	<p>Centrado no problema</p> <p>Contextual</p>
<p>Motivação</p> <p>E daí que isso cai na prova...</p>	<p>Os adultos respondem a fatores motivacionais externos (melhores empregos, promoções, salários mais altos), porém os fatores motivacionais mais poderosos são as pressões internas (o desejo de ter maior satisfação no trabalho, autoestima, qualidade de vida).</p>	<p>Valor intrínseco</p> <p>Recompensa pessoal</p>

Fonte: traduzido e adaptado de Knowles, Holton e Swanson, 2005.

Ao ponderar sobre possíveis assimetrias e diferenças individuais, torna-se vital possibilitar aos adultos personalizar as experiências de aprendizagem de várias formas buscando adaptá-los às habilidades cognitivas e preferências de estilos dos alunos bem como expandir os objetivos das experiências de aprendizagem, para aperfeiçoar uma habilidade de aprendizagem futura.

Em corrente interpretativa similar, inspirado pelos princípios de Knowles *et al.* (2005) e pelo *Pensamento Crítico* de Freire (1987), os estudos de Rocha (2013) identificaram que ambas as abordagens se entrecruzam sobre o valor da experiência na aprendizagem do adulto correlacionada à prática social. A partir de tais correlações, acrescenta dez pressupostos andragógicos os quais considera importantes no percurso de aprendizagem adulta:

Quadro 2: Competências andragógicas

<p>Autonomia</p>	<p>Criar condições para que o aluno possa intervir por meio de diálogos que favoreçam a interação, colaboração e cooperação; de modo a incentivar que ele apresente propostas de mudanças, questionamentos ao que está posto.</p>
<p>Humildade</p>	<p>Ensinar exige humildade e por isso o articulador da ação humana na busca da conciliação, da autonomia, da liberdade de ação e expressão entre os pares da aprendizagem.</p>
<p>Iniciativa</p>	<p>Propiciar desdobramentos tais como incentivo à criatividade, à capacidade de assumir novas competências, e a sensibilidade para novos desafios e descobertas.</p>
<p>Dúvida</p>	<p>Incentivar o diálogo quando o adulto não se depara com a dúvida sobre o que foi posto, quer como teoria ou problema concreto.</p>

Mudança de Rumo	Na andragogia, mudar de rumo não significa um ato de fraqueza, de falta de planejamento, mas uma consciência das possibilidades e necessidades de mudanças para o atingimento das metas estabelecidas em processo de aprendizagem. Está associado à necessidade do Plano de Contingência muito bem visto pelo adulto aprendente.
Contextos	Estabelecer uma coerência entre o campo teórico e as realidades encontradas no processo de aprendizagem. Orientar ações que estabelecem uma conexão entre os objetivos e as metas a serem alcançadas na aprendizagem.
Experiência de Vida	Considerar as diferentes experiências da vida como objeto de acumulação de saberes, camadas de conhecimentos.
Busca	Aprendemos quando temos a oportunidade de investigar, trilhar novos caminhos. Isso serve de âncora para a iniciativa e a autonomia, valorizando-se o jeito diferente de ver as coisas, de questionar supostas verdades absolutas.
Objetividade	Contribui para o acerto ao alvo das metas estabelecidas. Estabelece um canal de coerência e respeito à atenção do adulto, enquanto participante ativo.
Valor Agregado	Necessidade de reconhecimento das possibilidades de o adulto aplicar na vida pessoal e profissional aquilo que ele está aprendendo ou aprendeu.

Fonte: Adaptado pelas autoras, de Rocha (2013).

Levando-se em conta princípios e considerações a respeito do tema, identifica-se sobremaneira, que o adulto é quem define o que quer aprender e como quer aprender. O adulto é um ser maduro, autônomo, automotivado, pois traz consigo um livro vivo com suas vivências. Carrega consigo, portanto, um conjunto de experiências pessoais, profissionais e de aprendizagem que o tornam capaz de tomar decisões sobre seu aprendizado.

De acordo com Freire (1987), o processo de ensino-aprendizagem passa pela problematização da realidade, numa relação horizontal dialógica em que “[...] o educador já não é o que educa, mas o que enquanto educa é educado em diálogo com o educando que, ao ser educado também educa” (Freire, 1987, p. 39).

Corroboram os estudos de Moore e Kearsley (2007) quando afirmam que adultos se destacam pela experiência, sensatez e sabedoria, portanto, críticos em suas escolhas. Por tais razões, modelos andragógicos preconizam que, além de compartilhar conhecimento, o(a) professor(a) precisa transmitir força e esperança, a sensação de que aquela atividade está mudando a vida de todos e não simplesmente preenchendo espaços em seus cérebros. Wlodkowski (2008) afirma que o(a) professor(a):

[...] precisa apresentar características essenciais — expertise, empatia, entusiasmo, clareza e receptividade cultural — necessárias para que uma pessoa seja um instrutor motivador para aumentar a motivação do aluno [...] Conclui com a concepção de consciência crítica de Paulo Freire como guia para a criação de um ambiente de aprendizagem que contribua para o bem comum da sociedade (Wlodkowski, 2008, p. 15).

Para aumentar o interesse motivacional, Wlodkowski (2008, p. 251) busca enfatizar o campo das emoções. Para ele “[...] a emoção é sempre um potencial dentro de nós, intrinsecamente motivador e a base para formas de interesse mais duradouras, como o interesse situacional e o interesse individual”. Contextualiza esse estado emocional, por exemplo, a partir de uma caminhada na floresta ou ouvindo uma música pela primeira vez. Para o autor, sentimos interesse porque encontramos algo diferente ou novo. E nessa ótica ressalta: “[...] qualquer meio que possa induzir emoções poderosas, como literatura, teatro e música, é um campo fértil a ser considerado como um possível recurso” (Wlodkowski, 2008, p. 279).

Cuervo (2022a, p. 10) discute o pensamento crítico em suas práticas de formação de professores. Entende-se que: “A formação de professores é um processo educativo longo porque é permanente, de diferentes nuances e esferas da vida docente”. Nesta linha de pensamento, a pesquisadora argumenta que a educação musical concatenada aos princípios freireanos “[...] possui diálogo dinâmico entre as partes envolvidas, desde seu planejamento, pois cada agente desse processo transparente encampa o comprometimento com a aprendizagem” (Cuervo, 2022a, p. 6).

A conexão com as realidades sociais através do repertório pode se refletir em estratégias andragógicas eficazes na construção do pensamento crítico. Schmidt (2005) defende a força transformadora que a educação musical carrega, especialmente quando se relaciona com o cotidiano dos sujeitos e dos grupos sociais aos quais se vinculam. O fortalecimento da capacidade crítica também foi defendido por Talbot e Willians (2019), que incentivam contemplar os distintos perfis e comportamentos presentes na sala de aula. Ainda em relação ao campo emocional, no campo da Educação Musical por exemplo, com o uso de técnica vocal eficaz e saudável, é possível:

[...] aprender a variar a sonoridade de sua voz em todos os registros, atingindo grande quantidade de ‘cores sonoras’; desenvolver um amplo espectro de dinâmicas; e adquirir a habilidade de executar passagens melismáticas com grande agilidade e leveza (Fernandes, Kayama e Östergren, 2006, p.37)

Portanto, para engendrar um ensino da aprendizagem musical com criticidade é preciso tornar o indivíduo sensível a diversos aspectos inerentes aos fenômenos sonoros e à expressão musical.

Ao ponderarmos sobre as perspectivas andragógicas contemporâneas que valorizam o conhecimento do estudante, o trabalho colaborativo, o desenvolvimento da autonomia e da criticidade na formação musical, identifica-se que o estímulo à criatividade é fundamental. No campo musical Lubart (2007) caracteriza a criatividade como a capacidade de realizar uma produção nova ou adaptada ao contexto na qual ela se manifesta. A esse respeito Elliot (1989, p. 9) afirma que “[...] a realização musical criativa depende de uma rede de relações entre práticas musicais específicas e realizações anteriores”, ou seja, ressalta as experiências dos alunos vinculadas às suas histórias de vida e heranças socioculturais.

Pretendemos inspirar a nossa abordagem em educação musical no permanente exercício de promoção da leitura do mundo, da compreensão do mundo lido. Ao ouvir

o mundo sonoro, suas paisagens e cartografias, perceber os elementos visuais, auditivos, comportamentais, a cena, a imagem, o gesto e o som. Exercitar o conceito de *curiosidade artística* através da propriocepção do corpo, dos corpos que se conectam através das histórias de musicalidades e suas vozes. Conversar e praticar as identidades culturais e sonoras, do corpo sonoro - as vozes, as respirações, as palavras e seus sentidos na narrativa, o ser sonoro e musical.

Transmissões orais de narrativas musicais

À educação musical convém trazer consigo o valor da experiência estética intrínseca, com respaldo na cognição social, qual também estuda o extraordinário engajamento neuronal que a música promove ao longo da vida. São experiências profundas que podem ser promovidas através do fazer musical, seja de apreciação, criação ou execução musical, as quais moldam o cérebro através da plasticidade neuronal⁴. Neste caminho de descobertas e novas aprendizagens, o qual se nutre das experiências prévias e se soma às novas relações, o espaço para a curiosidade é fundamental. O neurocientista Nicoletis (2020) se inspira na arte ao longo da história da humanidade para demonstrar o potencial transformador do ser humano a partir da criatividade e da curiosidade, considerando que a partir de seus pensamentos, geram-se obras de arte, ações e crenças, guerra e paz. Contudo, essas ações demandam partilhas, diálogos e muitas histórias a serem contadas ao longo do tempo, de geração a geração.

O fio condutor dessas transformações se dá pelas narrativas e pelas histórias contadas, pela linguagem falada e cantada, pelos cantos de tradição orais. A pensadora bell hooks (2020, p. 89), que muito se inspirou e dialogou com Freire, celebra o enriquecimento da ciência no campo da educação, o acesso às informações sobre como se dá o desenvolvimento humano, inclusive o cerebral, em seu tempo contemporâneo, e prediz que: "Contar história é uma maneira que temos de começar o processo de construção de comunidade, dentro ou fora da sala de aula". Para ela, contar histórias é um recurso que relaciona as pessoas para além de suas identidades, conectando umas às outras através de suas histórias. Em suas palavras, a conversa é: "Uma forma poderosa de nos conectar com um mundo diverso é ouvindo as diferentes histórias que nos contam. Essas histórias são um caminho para o saber. Portanto, elas contêm o poder e a arte da possibilidade. Precisamos de mais histórias" (Hooks, 2020, p. 94).

Krenak (2019) defende radicalmente a importância das narrativas, quando diz que o ser humano precisa contar histórias para o tempo passar, para adiar o caos paralisante. Em seu livro *Ideias para adiar o fim do mundo*, argumenta que, a partir das histórias contadas, cada vez mais uma e outra, é possível adiar o *fim do mundo*, evitando o colapso da humanidade. Krenak (2019) promove a transcendência do mundo físico, quando ensina a refletir sobre o sonho, o onírico e partilha a sua cosmovisão ancestral que une passado, presente e futuro.

4 Capacidade do cérebro se reconfigurar a cada nova aprendizagem e consolidação, através de sinapses - comunicações entre neurônios, as principais células do sistema nervoso. Essas modificações podem ser visualizadas em cérebros de pessoas que praticam música através de exames de neuroimagem.

Nesses espaços de narrativas e contações de histórias, nada seria possível sem o ato de fala e escuta, a conversação. Freire (1996) e hooks (2020) concordam, portanto, em fomentar a conversação como recurso crucial de partilhas e construções de saberes e práticas na educação crítica. Ambos promulgam o papel do educador como agente promotor de autonomia e do pensamento crítico.

A partir das narrativas e histórias contadas e cantadas, rituais e comportamentos sociais diversos, o ser humano passa a trazer ideias informativas sobre seus modos de vida, histórias de antepassados, orientações que mesclam passado, presente e futuro. Cantos de tradição oral se originaram remotamente pelas narrativas, desde exposição de fatos do cotidiano, incluindo o que alguns autores chamam de *Teoria da Fofoca* (Cuervo et al., 2017; Nicoletis, 2020).

Levitin (2008) fala sobre como a musicalidade inferiu na configuração neuronal e caracterizou a natureza humana. Por meio de seis tipos de canções, ele delinea os caminhos do pensamento humano ao longo da história: *Amizade, Diversão, Conforto, Conhecimento, Religiosidade e Amor*. Estes históricos de musicalidades são acentuados nas práticas de cantos coletivos, das narrativas e conversas sobre si, sobre fatos e criadas pela imaginação. Levitin (2008) explica que o canto coletivo ativa memórias colaborativas, na confiança mútua da coesão social que esse comportamento promove. Para o autor, linguagem, música, poesia e arte se combinam através da capacidade apreciativa, analítica e das manifestações musicais que representam uma mobilização complexa de recursos cognitivos conduzidos de forma habilidosa e única pela espécie humana. Através das canções de tempos, grupos sociais e lugares diversos, Levitin (2008) entende que o ser humano preserva seus históricos, culturas, linguagens e manifestações emocionais.

A voz, instrumento musical de comunicação e expressão primordial da espécie humana, é um dos mais fortes construtos de coesão social (Levitin, 2010). Os seres humanos precisam de vínculos sociais para fazer a sociedade funcionar, e a música é um deles. É preciso considerar que a experiência é a fonte mais rica para a aprendizagem de adultos. Adultos são motivados a aprender conforme vivenciam necessidades e interesses que a aprendizagem satisfará em suas vidas.

Como ação natural e constante da musicalidade, Cuervo e Maffioletti (2016, p. 24) afirmam que:

Cantar é uma expressão humana genuína, que alcança as diferentes dimensões geográficas e temporais da existência, apresentando-se em inúmeras práticas que aproximam e vinculam os homens à vida em comunidade, para além das necessidades físicas. A voz constitui uma parte importante de nossa personalidade e de nossa forma de comunicação e expressão com o mundo externo.

Levitin (2008) acredita que as práticas envolvendo musicalidades tornaram o cérebro humano mais criativo, e que esta habilidade foi crucial para a preservação da espécie, na busca de alternativas de resolução de problemas. A voz, instrumento primordial de comunicação e expressão humana, reflete de modo íntimo a história de vida de cada indivíduo, sua personalidade e suas emoções. O canto, assim, pode ser considerado um elemento de unicidade e pertencimento social, de manifestação e expressão, de reflexo tanto individual quanto coletivo, intimista ou coletivo.

É essencial lembrar que a fisiologia da voz humana no contexto musical assume papel determinante. Segundo Quinteiro (2007, p. 20):

Nosso organismo mostra, com clareza, por meio do som, do gestual, da máscara, do calor e sua variação, da imobilidade ou seu oposto e das demais reações do corpo, a concordância ou discordância com os pensamentos emitidos por intermédio da palavra da pessoa, ou seja, pensamentos da própria autoria do pensante. Quando o pensamento é estranho ou contrário à própria autoria, fica muitas vezes só na sonoridade da palavra, na forma, ou seja, as demais manifestações que acompanham a emissão de um pensamento próprio, como o tipo de som, a musicalidade, a entonação, as pausas, o gestual, o rubor ou demais leituras corporais, não conseguem a menor manifestação.

Acrescenta Quinteiro (2007) que, em nossa maneira de pensar, voz e fala são resultantes da individualidade. Cada pessoa tem uma resultante sonora, sua voz, sua fala específica e única, que, ao ser trabalhada, pode modificar os componentes desse todo do indivíduo.

Quando nos referimos especificamente aos cantos de tradição oral, foco do presente estudo, apoiamos em Travassos quando enfatiza:

A expressão “música de tradição oral” é sabidamente imprecisa: afinal, todas as atividades que classificamos socialmente como musicais dependem da comunicação de sons percebidos pelo canal auditivo e, em larga medida, produzidos vocalmente. Mesmo assim, a expressão tem sido usada para referir a todo o leque de atividades musicais ligadas à sociabilidade vicinal e comunitária, a rituais e festividades; por conseguinte, atividades musicais que não dependem do mercado nem da profissionalização dos músicos como fornecedores de serviços e bens no mercado. A adoção preferencial dessa expressão pelos pesquisadores traduz sua insatisfação com o termo folclore e seu desejo de marcar a distância entre seus pressupostos e métodos, e os da antiga ciência do folclore (Travassos, 2007, p. 132).

O que se percebe em relação aos cantos da tradição oral é que são processos criativos que emergem do cotidiano ao longo de gerações, sejam familiares, sejam de grupos sociais diversos de uma região. Seus criadores, cujas autorias se perdem e mesclam entre si ao longo do tempo, fazem uma transposição de sons e gestos expressivos com as quais estruturam suas práticas rituais, religiosas, laborais e lúdicas, buscando sempre respeitar o jeito de ser de cada um bem como sua fala deles como singular elemento de contextualização do que estão querendo transmitir, mostrar. São gostos e crenças que regem o modo peculiar de cada ação, algo pessoal, singular e único. Estudos de Nascimento (2018, p. 47) expressam a tradição oral da seguinte forma:

[...] os grupos ligados à música de tradição oral apresentam seus repertórios entremeados por falas que explicam os contextos em que essas músicas ocorrem. Essas apresentações, embora construídas respeitando o jeito de ser de seus participantes, sem muito ensaio, etc., acabam se constituindo numa experiência estética para os envolvidos, onde eles vivenciam minimamente alguns dos elementos presentes no fazer artístico, a exemplo do espaço cênico, figurinos, adereços, cenários, iluminação, roteiro etc.

Nesse *continuum*, os cantos voltados às tradições passam de uma geração a outra, sempre buscando articular-se a diferentes práticas e posições para adquirir significado

e relevância mais atualizados. A noção de cantos voltado às tradições como meios de comunicação e partilha de vivências pessoais aos poucos fluem como caminhos de conhecimento de si, bem como, de outras origens culturais. Estas por sua vez possibilitam a partir de princípios inerentes a cada valência promover aprofundamentos para a realização de novas potências humanas. Sob tais aspectos, a partir de uma identidade cultural e política construída, o cantar cumpre função central na transmissão de experiências e narrativas, assim como anuncia uma ética de comportamentos e atitudes na realidade imediata dos envolvidos, mas, também, poderá fazer emergir outras possibilidades para re-interpretações futuras. Em suas diversas modulações os cantares podem ser considerados como radiotransmissores de energia, idiomas estéticos dispersos elementos da textualidade (coerência, coesão, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade, intertextualidade) (Nascimento, 2018).

Embora a intenção não seja generalizar, devido à grande diversidade cultural do mundo, os cantos de tradição oral podem possuir algumas características em comum:

- Marcados pela oralidade, sem obrigatoriedade de registro escrito, ainda que este venha a existir;
- Natureza intergeracional na família ou outros grupos sociais;
- Não demanda circulação comercial, a qual pode ocorrer posteriormente em contextos diversos;
- Possui dinamicidade e pode ser transformado ao longo do tempo, seja letra, melodia, ritmo, forma etc;
- Sem autoria definida, pelo caráter improvisatório e colaborativo que geralmente marca este tipo de música.

A questão da diversidade musical na educação brasileira é sintomática. Nesse sentido Döring argumenta:

A grande maioria dos músicos e educadores musicais desconhece o baú enorme das sonoridades, timbres, ritmos, cantos, instrumentos, enfim, as sutilezas e especificidades musicais das tradições populares e dos grandes troncos das músicas negras e indígenas, porque se alimenta nos seus ideais e imaginários musicais de discursos midiáticos que tratam da cultura e música brasileira de forma superficial e/ou exclusivamente do ponto de vista comercial e/ou ideologicamente distorcido a partir dos "legados" eurocêntricos, o que constitui uma pobreza "imaterial" (Döring, 2017, p. 30).

Em atenção aos aspectos sonoros dos cantos da tradição oral, é possível trabalhar em grupos de forma a valorizar a oralidade e a corporeidade como marcas da cultura ao lado da escrita e da leitura. Em sala de aula, por exemplo, alternativas mais produtivas e criativas emergem quando os alunos se sentem sonoramente ambientados, afetuosamente acolhidos. Aos poucos resgatam, assimilam e se apropriam dos ritmos e gestos, timbres, das corporeidades, mímicas, poesias, entoações e sutilezas dos respectivos cânticos. Para Döring (2018, p. 251), os cânticos da tradição oral são caracterizados por uma atitude "para e a partir de dentro", por uma postura de voz e entonação que interconecta a percepção subjetiva com a memória ancestral e que une a expressão do lúdico com o sagrado.

Diante desses apontamentos, o repertório dos cantos de tradição oral existe de modo indiferente ou até mesmo em resistência a pressões mercadológicas. No intuito de perpetuar históricos de musicalidades, informações, orientações, lamentações ou *fofocas*, enfim, os cantos transmitidos pela oralidade, não necessariamente registrados em alguma forma de escrita, se colocam como elementos atemporais nos grupos sociais aos quais estão associados. Basta que alguém ensine outro alguém, que um grupo perpetue aquelas musicalidades.

Podemos pensar em diferentes tipos de cantos de tradição oral, mas a intenção em categorizar essas práticas é puramente didática para organizar nossos processos de ensino e aprendizagem destes repertórios junto ao público adulto. Na vida cotidiana na qual estes cantos nasceram e, porventura, ainda ocorrem, suas temáticas e funções sociais se entrelaçam. Por exemplo, um canto de trabalho que traz um lamento ou protesto, uma canção de ninar que apresenta uma crítica social e infinitas possibilidades de manifestações. Para efeitos de estudos, faremos uma divisão didática de alguns dos principais tipos de cantos que são conhecidos ainda hoje – já que esta é uma prática enfraquecida pelos processos de apagamento da história, urbanização e industrialização, bem como comercialização dos produtos musicais.

Esse repertório é trabalhado de forma contextualizada, estimulando o pensamento crítico e consciência social através da análise e discussão das letras, das nacionalidades e regionalidades, dos gêneros e estilos musicais os quais foram mais difundidos em cada canção. Para bell hooks (2020), em consonância com Freire (1996), o ensino do pensamento crítico se baseia no entrelaçamento de experiências dos(as) estudantes como sujeitos pensantes, sensíveis e subjetivos.

Metodologia

Inicialmente, buscou-se partir de uma revisão de literatura no intuito identificar, registrar e categorizar reflexões voltadas à aprendizagem da música na educação superior mobilizada pelos cantos de tradição oral ligados à educação de adultos. Para tanto, partimos de literaturas basilares como Knowles *et al.* (2005), conceituando características voltadas a andragogia atrelando-as ao ensino superior; em Cuervo (2022b), ao elencar as categorias musicais voltadas a tradição oral; em Freire (1987, 1996), hooks (2019), para ressaltar a importância do pensamento crítico na formação de professores, e em Döring (2017 e 2018), Zumthor (1997, 2000) para questões envolvendo a música e cantos de tradição oral.

Ainda nos valem de experiências e vivências como professoras dos cursos de música e educação, bem como coordenadoras e supervisoras de programa de formação de professores, buscamos alternativas para transversalizar dados e ressaltar aspectos considerados mais relevantes. As músicas também foram trabalhadas de modo coletivo em oficinas realizadas em eventos públicos abertos à comunidade intitulados *Laboratório de Musicalidades: Cantos de Tradição Oral*. O repertório, construído ou proposto para e entre as turmas, de modo contextualizado, dialógico e crítico, fomentou a imersão em repertórios musicais de outros territórios, povos, ancestralidades e culturas de povos

originários, e promovendo um elo de amorosidade, de união e de temporalidades que se entrelaçam.

Buscamos, como método para a construção do conhecimento musical nas aulas e nas oficinas, articular teoria e prática nas mais diversas proporções entre si, fomentando a apropriação sonora e técnica do canto, sempre contextualizando o repertório às suas raízes culturais. Cabe delimitar: no que concerne ao público-alvo (em especial educação superior ligada à andragogia), enfatizamos os princípios de Knowles, Holton e Swanson (2005), aliados a estudos complementares de Rocha (2013), autores que reforçam que a adultez correlaciona-se ao ensino superior, ou seja, a aprendizagem do adulto se entrecruza com o valor das experiências de vida em sociedade. Por isso, na concepção de Veiga Branco (2019, p. 12), a andragogia concebe os aprendizes com a sabedoria prévia da experiência, pois o conhecimento vem da realidade (escola da vida), ou remete ao significado de “[...] sujeito que já se diferenciou sexualmente e se configurou como um adulto” (p. 12-13).

Em relação aos aspectos sonoros, as aulas e oficinas buscaram fomentar a assunção da identidade cultural dos participantes (Freire, 1996), pensando sobre seus históricos de musicalidades e referências culturais, bem como repertórios que norteiam essas bagagens. Também fomos levadas a refletir concepções epistemológicas de Zumthor (2000), quando instiga o leitor a rever conceitos à medida em que estimula uma leitura amorosa a oralidade poética, as formas, a performance bem como papéis e funções, e desenvolver um exercício poético original, visando nutrir discussões entre o mundo oficial da cultura e o submundo que surge nos interstícios. Em *Introdução à poesia oral*, Zumthor (1997), parte de poemas medievais, destacando os marcadores da oralidade, que solicitam olhos, ouvidos e sentidos, inaugurando, assim, um novo modo de pensar acadêmico sobre a literatura oral que, a partir dele, se dignifica e desmistifica aquilo que se costuma rotular como *folclore* num sentido pejorativo.

Nesse aspecto, o caminho que propomos aos participantes adultos para a visualização de ideias sobre a música foi metaforizar a noção de voz, pensando no som, especialmente no som da música dos diferentes cantos de tradição oral. Os variados timbres característicos de cada repertório em seu tempo e região, a tomada de consciência sobre carga emocional contida nas letras destas canções e a necessidade de expressá-la no discurso musical, os desenhos melódicos e rítmicos que caracterizam cada canto de tradição oral. O repertório, assim, é construído em cada atividade, partindo de um planejamento flexível, que busca contemplar as histórias de vida dos participantes, suas referências culturais, e contribuições das ministrantes.

Um dos construtos indispensáveis ao trabalho realizado foi a promoção da autoavaliação e autorreflexão em diferentes etapas metodológicas desenvolvidas. Fomentar, entre pessoas adultas, a avaliação e autoavaliação de suas manifestações de aprendizagem, níveis de interação e colaboratividade, engajamento no processo e eventuais produtos resultantes, como apresentações musicais, é critério que permeia tanto o pensamento crítico freireano (1989; 1996) quanto pressupostos da cognição social (Bandura *et al.*, 2008) e o campo da andragogia.

A partir de tais delineamentos, sequencialmente, faremos uma explanação dos conteúdos e estratégias didáticas do trabalho de cantos de tradição oral com adultos, e

apresentaremos um recorte acerca das possibilidades temáticas do pensamento crítico inspiradas neste repertório.

Achados e discussões: tipos de cantos e abordagens

O trabalho junto a adultos com repertório de cantos transmitidos de geração a geração pela oralidade envolve um conjunto de músicas e musicalidades de variedade ampla, na forma, estilo, teor das letras, ritmos e contextos socioculturais. As categorias elencadas por Cuervo (2022b) para essa discussão podem ser assim delineadas: a) canções de ninar e b) brincar, ambas em geral ligadas à infância; c) canções de luta ou protesto, as quais historicamente se fazem presentes em tensionamentos entre grupos sociais; d) cantos de trabalho, relacionados a atividades laborais, meus movimentos braçais e contextos do trabalhador; e) lamento ou luto, manifestando em geral tristeza por perdas e dores concretas ou simbólicas; f) cânticos de religiosidade ou meditativos, nos quais incluímos as canções circulares; g) as canções de amoridade, seja o amor romântico, seja o conforto e acolhimento amoroso nas relações humanas.

Essa divisão categórica de caráter didático (Cuervo, 2022b), é o percurso adotado para a proposição do conteúdo, ligado a aspectos epistemológicos que abordam a construção de sentidos e o valor da música no que tange aos processos de tomada de consciência crítica. Neste permanente exercício da sensibilidade e da expressividade do discurso através de suas canções, a pesquisa e o conhecimento de estilos, repertórios, idiomas e outros elementos musicais e extramusicais (como aspectos socioculturais e linguísticos, por exemplo) têm enriquecido sobremaneira a educação andragógica por nós desenvolvida.

a) Cantos de ninar - embalo, geralmente na relação mãe-bebê.

Estes cantos possuem comumente graus conjuntos, ritmo regular (em geral quadraturas) associado ao balanço para acalanto, andamento lento a moderado, harmonias com tonalidade maior, letras afetuosas. Há predominância do caráter terno das melodias e geralmente estão presentes no cuidado parental entre mãe-bebê em relações intimistas. Contudo, todos estes elementos podem ser diferenciados em culturas diversas, desviando-se deste padrão.

Levitin (2008) traça uma linha do tempo na história, na qual expõe a presença constante de diferentes musicalidades, e como a partir deste comportamento manifesto humano é possível tratar inclusive de temas sobre os quais não necessariamente se vivencia no momento do cantar: existem canções cujas letras falam sobre medo, sem que tivessem sido criadas sob este sentimento, por exemplo. Comum em canções infantis, o exercício deste sentimento de medo em um contexto de segurança emocional promove uma capacidade autorregulatória sobre as emoções, competência altamente complexa sobre a qual nos deparamos ao longo da vida.

Enriquecido o nosso repertório musical por sugestão de estudante peruano em atividade diagnóstica de repertório discente, exemplifica este gênero de temáticas

aparentemente dicotômicas (ninar e protesto) a canção de ninar *Duerme Negrito*⁵, bastante popular na América Latina, a qual apresenta uma forte crítica social em sua letra, com ritmo robusto e, em alguns trechos, até mesmo saltitante em alguns momentos. Sua mensagem fala do cansaço desta mãe, que trabalha até mesmo doente ou de luto e, por vezes, sequer recebe sua remuneração, num contexto exploratório de mão de obra. Alterna momentos de ternura e esperança, quando diz que vai trazer carnes e frutas para a criança, justo itens caros e inacessíveis, com o tom intimidador sobre a ameaça do “diabo branco” se a criança não dormir e o lamento pelas dores físicas e emocionais da trabalhadora explorada. Conforme a letra:

Duerme, duerme, negrito
Que tu mamá está en el campo, negrito
Te vaa traer codornices
Para ti
Te vaa traer rica fruta
Para ti
Te vaa traer muchas cosas
Para ti.
Y si el negro no se duerme
Viene el diablo blanco
Y Zas! Le come la patita
Chacapumba, chacapumba, apumba, chacapumba
Duerme, duerme, negrito
Que tu mama está en el campo, Negrito

Trabajando
Trabajando duramente, trabajando sí
Trabajando e va de luto, trabajando sí
Trabajando e no le pagan, trabajando sí
Trabajando e va tosiendo, trabajando sí

Para el negrito chiquitito
Para el negrito si
Trabajando sí, trabajando sí
Duerme, duerme, negrito
Que tu mama está en el campo
Negrito, negrito, negrito

Levitin (2008) ressalta o caráter funcional da canção de ninar, a qual acalma e tranquiliza o ser que escuta e cuja forma e letra promovem um padrão com uma certa

5 O músico Atahualpa Yuypanqui comenta em show ao vivo que encontrou na zona caribenha, na fronteira entre Venezuela e Colômbia, uma mulher negra que o ensinou esta canção de ninar sem autoria conhecida, de tradição oral. Link <https://www.youtube.com/watch?v=ROJzhe-zw98>

excitação no início, para depois baixar os níveis de alerta aos poucos. É interessante também observar a manipulação da percepção temporal, a sensação subjetiva espiritual implícita no acalanto e seu embalo, como que retardando e desacelerando as ações, reforçado pelo caráter circular e repetitivo que pode marcar o canto de ninar.

Em trabalhos na sala de aula com adultos, percebe-se que o emprego e cantarolar de canções de ninar podem desencadear sentimentos divergentes, por exemplo, saudade e dor da perda. Embora seja comum um lirismo e saudosismo ligado a memórias positivas da infância, quando recordam-se familiares que cantavam para si enquanto o faziam dormir e experiências afetuosas, outras pessoas podem recordar sentimentos de luto, por exemplo, quando essa pessoa que cantava tenha falecido ou sentimentos de carência, justamente por não se recordar de ter passado por este tipo de vivência; outra possibilidade que pode vir à tona refere-se à noção de finitude, a qual pode se manifestar entre pessoas idosas ou a carências emocionais da falta de experiências de ternura intimista. Consideramos que essa abordagem andragógica ligada a memórias da infância precisa ser sensível, flexível e necessita contemplar elementos de subjetividade dentro do espectro de regulação de emoções.

b) Canções de brincar

As canções de brincar integram um grande conjunto de formatos, temáticas e variações estilísticas, incluindo ou não gestos, coreografias, danças, desafios e letras, com ou sem sentido semântico. Cantos variados, com movimentos, letras lúdicas muitas vezes organizadas em versos, contação de histórias, geralmente relacionadas à infância, e mesmo cantos com funcionalidades de exercício de sagacidade e habilidades corporais fazem parte do universo infantil. Uma característica também comum nas canções de brincar é o uso de objetos da natureza e corporeidade para realizar atividades ligadas ao simbolismo da letra. Passar um anel, jogar pedrinhas ou saquinhos de areia, jogos de mãos e outros movimentos corporais, acompanham muitas canções.

Há marcadores sociais em algumas canções cujo recorte de gênero foi discutido por Araújo e Anadom (2012) no âmbito das produções artísticas de gravações atuais de canções antigas do repertório infantil:

As representações ligadas ao gênero feminino estão, em sua grande maioria, determinadas pela superação dos vários papéis os quais as mulheres assumem em tempos atuais, ou seja, uma mulher deve ser mãe, trabalhar o dia todo, ser esposa dedicada, manter-se jovem e bonita e ainda desejável ao seu parceiro. Quantos às representações masculinas, versam sobre o sustento do lar e a atividade sexual. Um homem deve ser o provedor do lar, dar conforto a sua família e ainda ser potente sexualmente para sentir-se um verdadeiro homem, a semelhança com o padrão de masculinidade de séculos passados não é mera coincidência (Araújo; Anadon, 2012, p. 5).

Algumas canções que hoje são reconhecidas como lúdicas possuem origens remotas diferenciadas, como o exemplo da canção *Escravos de Jó*. Sua letra já nos gerou problematizações por parte de estudante judia que a associava ao Jó bíblico, quanto às discussões

contemporâneas sobre o vocabulário antirracista em relação à palavra “escravo e à figura do “dono de escravo”, cuja palavra reforça este papel. Sob a ótica da EREER, é coerente refletir sobre a palavra “escravo”, como contribui Munanga (2010):

Em primeiro lugar, a existência do chamado ‘escravo’ não é razão para aceitar a escravidão. Em qualquer circunstância, a escravidão é uma instituição desumanizante e deve ser condenada. O homem nasce livre até que alguém o escravize. Portanto, o próprio conceito está errado. O correto é ‘escravizado’, não ‘escravo’. Não há uma categoria de escravo natural. Porém, esse conceito já está enraizado na literatura. (Munanga, 2005, s/p.)

Contudo, esta canção apresenta palavras com significados diversos e ambíguos hoje, com diferentes possibilidades de interpretação. Embora Jó possa ser considerado o personagem bíblico remoto, também pode ser interpretado como um homem rico, quando referida à origem afrodiáspórica da canção no Brasil. Caxangá, por exemplo, é outra palavra que traz diferentes sentidos a longo do tempo, pois pode ser associada a um jogo (jogado com pedrinhas ou saquinhos de areia, também conhecido como 5 Marias, pipoquinha, belisco entre outros), ou o chapéu do marinhos, ou um tipo de crustáceo, ou ainda, segundo Bueno (apud Balousser, 2015), pode vir de caá-çangá, que significa “mata extensa” em sua origem tupi-guarani. Na linha da sua origem africana, relata a folclorista Lauria (2017, s/p) que identificou traços de resistência ao brutal período escravagista na Bahia, através da abordagem a um senhor quilombola de 94 anos o qual partilhou a seguinte experiência no antigo território do quilombo Cachoeira da Bahia:

[...] os escravos brincavam de escravos de Jó. Na casa grande, pensava-se que estivessem brincando. Mas na verdade estavam organizando suas fugas... Escravo de Jó (em lorubá, significa senhor) / Jogava Caxangá (que significa pedra) / Tira bota deixa o Zambelé (significa escravo velho) ficar / Guerreiro com guerreiro fazem zig zig zá. Onde a pedra caísse, aquele escravo fugia segunda; outro, terça; outro, quarta e assim sucessivamente. O Capitão do Mato não se dava conta da fuga.

Diante dessas possíveis versões, depreende-se que a cantiga ligada a uma brincadeira de criança pode trazer aspectos históricos da resistência e capacidade logística de mapeamento e fuga de pessoas escravizadas no Brasil. Nessa perspectiva, termos como “escravos” podem inclusive ser contextualizados à luz da postura de resistência e luta. Contudo, tem-se percebido uma tendência na educação em propor a versão modificada da letra, a qual apresenta “Guerreiros Nagô” no lugar de “Escravos de Jó”, e algumas linhas defendem que esta seria a versão originária. Na realidade não há consenso, e nem mesmo pistas, sobre essas alterações e marcos temporais relativos a elas.

*Guerreiros Nagô
Jogavam Caxangá
Salta! Gira!
Deixa o Zabelê ficar
Guerreiros com guerreiros
Fazem zigue zigue zá!*

*Guerreiros com guerreiros
Fazem zigue zigue zá!*

Acreditamos que o ensino de canções de brincar, seja com crianças ou com o público-alvo das discussões deste trabalho, concernente ao ensino superior, faz-se relevante problematizar, cada qual a seu nível de compreensão, as letras dos repertórios. Adotando-se a versão tradicional ou a diferenciada, cabe promover a reflexão sobre os usos dos termos e contextos aos quais estão atrelados. Esse debate passa por muitas outras canções, como *Atirei o pau no gato*, *Samba-Lelê*, *Boi da Cara Preta*, *O cravo brigou com a rosa* entre outras. Enquanto teoricamente crianças podem reproduzir de forma ingênua essas canções e suas letras, ao abordar este repertório junto ao público adulto pode gerar questionamentos profundos sobre seus sentidos semânticos. Vale ressaltar que muitas dessas canções possuem origem portuguesa, nação cuja cultura historicamente apresenta repertórios musicais de tom mais melancólico e lamento-so, como os fados, por vezes até temeroso e intimidador, com forte influência da religiosidade tradicional cristã e de um espírito colonizador. Cabe aos(as) educadores refletirem junto aos educandos, acerca desses sentidos, das possibilidades de ressignificação, de substituição ou mesmo eliminação de determinadas canções daquelas abordadas, considerando o vasto repertório mundial hoje conhecido.

c) Cantos de protesto e luta

Cantos de diferentes nações no mundo, que visam trazer crítica social, mesmo através do lirismo e poesia, com narrativas, histórias de vida e as dificuldades enfrentadas, denúncia e lutas contra as diferentes formas de segregação social, racial, socioeconômica e de gênero.

Um exemplo desconcertante foi registrado no sistema prisional estadunidense, um tipo de canção de protesto, trabalho e lamento oriunda de cantos do antigo negro spiritual, por *James Carter e Os Prisioneiros*. O canto, que ficou conhecido como *Po Lazarus* se relaciona ao trabalho forçado, protesta e denuncia situações de opressão em um país que invisibilizava e criminalizava a condição da negritude de maneira institucional, cuja letra é repetida marcadamente e com sentido de "traga-o vivo ou morto". Sua gravação espontânea ao vivo foi realizada na Penitenciária Estadual do Mississippi, pelo arquivista musical Lomax e acabou sendo incluída no acervo da *Atlantic Records* em 1959, inclusive tornando-se um recorde de vendas quando inserido na trilha do filme *O Brother, Where Art Thou?* dos Irmãos Coen (Songfacts, 2023). Seu refrão diz: *Bring him dead or alive, Lawd, Lawd*.

Manifestações como as de Jimi Carter trouxeram deram voz a segmentos sociais marginalizados, muitas vezes injustiçados, privados de liberdade física, mas resistindo através da liberdade de pensamento e protesto. Para Munanga (2005), a capacidade de reconhecer-se a si próprio em seu contexto sociocultural é fundamental para a construção da identidade. Em consonância com ensinamentos freireanos, é relevante fomentar

a tomada de consciência através da apropriação e valorização da cultura, e do sujeito como um ser que produz cultura (Freire, 1996).

Encontramos fontes de grande diversidade de cantos de luta também entre povos indígenas. Na publicação *Cantos da Floresta*, com cantos de diversas nações indígenas coletados por Pucci e Almeida (2014), encontra-se o canto Kaingang de guerra registrado junto a Kasu, Rêton e Jagtyg, cuja letra e tradução foi proposta por Rogério Rosa e Wilmar D'Angelis. Com letra bastante extensa, possui variações sobre o mesmo tema semântico. Com canto originário sobre fortalecimento de espírito e preparação para conflitos entre nações indígenas remotas, este canto hoje é ressignificado como resgate cultural e fortalecimento cultural. De natureza entoada através da voz falada, se repete de forma circular entre seis frases, com pulso marcado pelo *sygsyg* (tipo de chocalho). A frase repetida em coro é "*Kanhgág vã Kanhgág*"

(kainguê uã kainguê)
Kanhgág vã Kanhgág (3x)
Inh vãnhgénh kÿ inh mÿ há (3x)
Nãn ga vÿ nãn ga (3x)

Tradução não literal: O Kaingang é filho da mata. A gente se sente feliz lutando. Juntos vamos dançar.

Ao propor um repertório de origem indígena, buscamos contextualizar o trabalho cientes da impossibilidade de contemplar a complexa produção dos diferentes povos originários no Brasil. Assim, nossos critérios passam pela exposição de diferentes materiais didáticos e artísticos ligados a essas produções, e a problematizações possibilitadas pelos estudos no campo da EREER. Neste caso, mobilizamos a apreciação do documentário *Pisa Ligeiro*, publicado no canal do YouTube *Povos Indígenas do Brasil* (Oliveira, 2004). O título do documentário faz alusão ao canto de bate-pé *Pisa ligeiro/ Pisa ligeiro/ Quem não pode com formiga/ não assanha o formigueiro*, entoado em tom de revolta e memória do cacique Xucuru *Chicão*, assassinado em 1998, vítima dos conflitos e invasões das terras indígenas impostas por fazendeiros da região. Realizar este tipo de repertório demanda, além dos estudos de idiomas e instrumentações diferenciadas e específicas para cada etnia objeto de estudo, a problematização sobre representatividade e apropriação cultural. Temos discutido entre nossas turmas acerca do que pessoas não indígenas podem cantar músicas dessas etnias (e, também, quais dessas músicas nos são permitidas reproduzir) ou pessoas brancas a performar cantos antigos de contextos diversos de si. Não existem respostas únicas e certas, mas a escuta de pensadores e artistas genuinamente conectados a estes repertórios e seus povos é um dos caminhos que temos trilhado.

Cercado ainda de desconhecimento por parte de territórios urbanos e não indígenas, este vasto repertório, neste trabalho selecionado como exemplo de canção de luta, muitas vezes representa as demandas desses povos que vêm sendo vítimas seculares de ataques das mais diversas esferas, entre físicas, territoriais, epistemológicas de desvalorização à sua cosmovisão, às suas perspectivas que também não são iguais entre si.

Do Nordeste, temos outro exemplo que manifesta luta e resistência através dos seus cantos. As quebradeiras de coco buscam resistir a uma elite rural presente no Norte e Nordeste, bem como preservar o meio ambiente diante da disputa pelo lucro implacável: “Resolvemos formar um grupo de mulheres para lutar contra a devastação do babaçu. Nós quebramos coco, trabalhamos na roça e cuidamos da casa. Não queremos parar de fazer o trabalho, mas queremos que ele fique sempre melhor” (Tribuna, 2016 s/p). Nas palavras da trabalhadora:

Cantávamos na igreja, na roça, no mato, nos encontros. Temos a música de infância, no tempo em que as pessoas ainda brincavam e os vizinhos conversavam nas ruas. E estamos resgatando as canções que criamos para reivindicar nossos direitos. Muitas músicas são tiradas de nosso sofrimento, de nossa luta” (Nice, para Tribuna, 2016, s/p.).

Este gênero de canto é mais um exemplo transicional que contempla aspectos de luta e resistência, com cantos genuinamente de trabalho, como a categoria a seguir discute.

d) Cantos de trabalho

O canto das quebradeiras de coco babaçuais traz um conjunto de frases de protesto pelo território a ser ocupado pela mulher. Geralmente vinculadas a zonas rurais, sobrecarregadas pelas duplas jornadas de mães e trabalhadoras braçais, essas mulheres entoam cantos que refletem suas angústias e anseios acompanhadas por facões, machados e porretes com seus vigorosos ritmos. A letra, de domínio público e com variantes improvisatórias, pode ser representada nessa versão:

*Refrão: Olé Mariê, Olé Mariá
Mulher sai dessa cozinha. Vem e ocupa o seu lugar!
Mulher frágil era um ditado, pra menos te tornar.
Mas quem viu a revolução, sem a mulher funcionar?
Mulher, olha a tua mente, sufocada pra pensar.
Vem e solta o pensamento, com teu jeito de criar.
Oh mulher abre essa boca! É preciso temperar.
O prato da vida é insosso, sem o sal do teu falar!
A lei velha do machismo, vem mulher, vem revirar!
Se não faz a tua parte, essa lei vai dominar. ente, sufocada pra pensar.
Vem e solta o pensamento, com teu jeito de criar*

Enquanto se bate a enxada na lavoura, colhe-se os gomos de algodão, destala-se o fumo, quebra-se o coco, se tecem as rendas, carregam-se pesos nos terrenos hostis, enfim, muitos trabalhos árduos existem na história, na chuva, no sol quente, na solidão da noite.

É comum, por exemplo, que enquanto os homens trabalham na produção de alimentos, limpeza de terrenos ou pisando o barro para construção de casas, as mulheres lavem roupa, fiem algodão, plantem arroz, descasquem mandioca ou cantem para suas crianças brincarem ou adormecerem (Fonseca, 2015, p. 20).

Essas ações obrais pesadas, de labuta muitas vezes coletiva e geralmente que infringem alguma dor do cansaço e desgaste físico de seus/suas executantes, tiveram seus movimentos sonorizados através de cantos de trabalho. Os cantos de trabalho trazem histórias de vida, memórias, *fofocas*, lamentos, protestos e brincadeiras de improviso, para superar o cansaço do labor árduo, com ritmo constante, para padronizar os movimentos e, como outros cantos de tradição oral, geralmente uma estrutura circular repetitiva, de versos e refrão. Muitos destes cantos pelo mundo possuíam um caráter improvisatório em sua origem, mas que chegaram até nós em uma formatação cristalizada, como um recorte temporal e histórico de seus grupos sociais. Podem ou não estar vinculados aos movimentos das práticas laborais na contemporaneidade, pois nessa caminhada dinâmica, transformam-se letras, sentidos e funções sociais. Geralmente são em vozes uníssonas ou dobramentos e podem vir acompanhados de movimentos percussivos dos próprios instrumentos de trabalho (como bater o monjolo no pilão), em estrutura responsória.

No canto de pilão Aroeira, por exemplo, mesclam-se sentimentos de lamento pela labuta pesada no sol quente, a melancolia repetitiva do movimento de bater o pilão com força.

*E bate o pilão (aroeira)/ na terra do açude (aroeira)/
Põe força na mão (aroeira)/ no corpo saúde (aroeira)/
O sol vai queimando (aroeira)/ a pele da gente (aroeira)/
E a gente cantando (aroeira)/ E a terra sofrendo (aroeira).*

Com a industrialização do trabalho, a urbanização dos espaços e virtualizações de ações laborais no período contemporâneo, parece não haver mais tempo, energia e sentido social na prática de cantar em conjunto durante o trabalho. Essa constatação gera também discussões no contexto da andragogia no ensino de música, pois toda a realização destes repertórios seria em caráter de resgate, e não genuinamente uma prática ativa na maior parte dos territórios onde elas ocorriam. Há, neste sentido, uma forte descontextualização da natureza dessas musicalidades, desde a sua função social, como também relativa ao teor das letras, o ato em si da reprodução rítmica do movimento da ação laboral, as informações genuínas ligadas aos cantos. Ao longo do trabalho, cantos também manifestaram dores e luto pela perda de pessoas, pelas precariedades das condições de vida e as dores simbólicas, ligadas às crenças e valores.

e) Canções de lamento ou luto

As cantorias de luto, dor, perda, sofrimento e angústia estão presentes através da expressão de sentimentos de saudade ou revolta expressos em canções de manifestos e

conforto emocional ao longo de toda a história. No Brasil, a cantiga de cego nordestina, ou cantos como os dos negros mineiros e lavradores escravizados em MG, os cantos vissungos, mesclam o lamento e o trabalho, louvor, avisos do cotidiano, em português e dialetos africanos antigos.

Os vissungos estavam presentes no cotidiano das fazendas de Minas Gerais e “[...] preenchem o dia e se revelavam como crônicas da árdua labuta, sendo ouvidos desde antes de o sol nascer até altas horas da madrugada” (Fonseca, 2015, p. 18). Os cantos de tradição oral vissungo, manifestações de musicalidade de negros africanos contextualizadas especialmente na região de Diamantina/MG em meados do século 19 no Brasil. Oriundos do tronco linguístico banto, como explica Castro (2015, p. 76), vissungo: [...] “corresponde ao substantivo *umbundo ovisungo*, plural de *ocisungo*, que significa ‘louvores’ e ocorre geralmente na expressão *imba ovisungo*, ‘cantar’, ‘louvar’, ‘exaltar’ [grifos do autor]. Vissungos eram *cantos de força* (Carvalho, 2000) e apresentavam letras cujo cunho de lamento, protesto e crítica social se somavam também ao intenso sincretismo religioso.

Estas cantorias traziam o sentimento da perda, do luto, da dor, do lamento, resumidos na saudade de tempos e terras distantes e abortadas na diáspora. Como explica Marques (2019, s/p): “O termo *diáspora* tem a ver com dispersão e refere-se ao deslocamento, forçado ou não, de um povo pelo mundo”. Um dos cantos vissungos que selecionamos para a aula de música e pesquisa é do Muriquinho, também chamada de *Cantiga do Caminho*, coletada por Machado Filho (1928/1964, p. 105):

*Muriquinho piquinino,
muriquinho piquininho, oi parente,
de quissamba na cacunda.
Purugunta onde vai,
Purugunta onde vai, oi parente.
Pru quilombo do Dumbá.
Ê chora, chora, mgongo, ê de vera.*

Figura 1: partitura de Machado Filho

CANTIGA DE CAMINHO N.º 62

Muriquinho pequenino no... muriquinho pequenino parente de quis.
samba no cacunda purugunta adonde vai purugunta adonde
vai o parente pro quilombo do Dumbá (cetro) Ei chora.chora mgongo é de.
vera Chora,mgongo, chora Ei chora.chora mgongo é cambado chora mgongo chora.

Fonte: partitura publicada por Machado Filho (1928/1964), canto nº 62, p. 105.

Tradução de expressões do vocabulário (português diaspórico, tronco linguístico banto): *Muriquinho* – bantuiização de menininho, pequeno molequinho (Carvalho, 2000).

Parente de quissamba (ou quiçamba) na cacunda – Conforme Silva (2016, p. 256): “Parente de quiçamba na cacunda”, que se refere ao jeito de se carregar as crianças muito pequenas nas costas das mães durante todo o tempo, inclusive, enquanto trabalhavam”; quissamba é uma trouxa de pano carregada nas costas (*cacunda*) em uma viagem (Machado Filho, 1964, p. 84), no português bantuiizado (Carvalho, 2000). *Mgongo* – Para Machado Filho (1928/1964, p. 85), refere-se aos que ficam chorando por não poderem acompanhar o moleque que foge.

Conforme Okino (2013, s/p), esta é uma:

Cantiga popular que acompanha manifestações culturais como o jongo e a capoeira. É um canto dos escravizados [*sic*] que conta a história de um menino pequenino que foge para um quilombo, o *Quilombo de Dumbá*. [...] Ser um muriquinho é ter esse espírito que brinca e que brincando é livre!

A voz de Clementina de Jesus, cantora, compositora e sambista dedicada também ao resgate de cantos ancestrais da cultura afro-brasileira, imortalizou alguns destes cantos a partir da gravação do LP *O Canto dos Escravos* (Falcão et al., 1982). Álbum concebido por Falcão e também integrado por Geraldo Filme, cantor, compositor, pesquisador e ativista da cultura negra e afro-brasileira e a pastora Tia Doca da Portela, além de rica instrumentação percussiva afro-brasileira, esta produção consiste num dos únicos registros dos cantos vissungos dos povos de mineradores de Diamantina/MG. Os 14 cantos gravados, por sua vez, originam-se da pesquisa de Aires da Mata, no

livro *O negro e o garimpo em Minas Gerais*, iniciada em 1928 com 65 cantos coletados derivados do tronco linguístico banto.

Buscamos também propiciar a apreciação musical ativa e crítica em uma nova roupagem da mesma música, expondo Emicida e parceiros, os quais fazem uma referência a este canto em sua canção *Eminência Parda*⁶, com forte crítica social sobre a violenta opressão ao povo negro e o racismo no Brasil.

Uma das canções deste repertório, um canto de abertura e chegada, foi apresentado por grupo discente em disciplina ligada às práticas vocais, e disso gerou-se uma grande discussão na presença de estudante estrangeiro de origem africana, ligada à cultura Yorubá, pois este criticou possíveis traduções das palavras apresentadas em trabalho de colegas e o sincretismo religioso simbólico na performance discutida. Interessante notar que o canto vislumbra em questão era de origem ligada ao tronco Bantu, e não Yorubá. Embora tenha causado um conflito que veio a perturbar o andamento das aulas e os vínculos internos socioafetivos na turma, acreditamos que é pertinente citar este episódio porque ele também gerou muito aprendizado a todos(as) envolvidos(as).

Evoca-se, neste sentido, a fala de Freire (1996) no campo da cultura de paz, em afinidade com a EREER: a paz não é ausência de conflito, mas a condução dialógica das discussões e embates que venham a ocorrer. Ainda que possam surgir situações dolorosas em espaços pedagógicos nas quais a consciência crítica é incentivada, pode também ser gratificante constatar o crescimento individual e coletivo, discente e docente, que estes diálogos podem provocar, trazendo ainda visibilidade para essas temáticas. Em seu capítulo *Conflito*, hooks (2020) comenta sobre a necessidade de encarar situações que geram dores, desconfortos, discussões acaloradas, e que essas atitudes promovem, no processo como um todo, o pensamento crítico. A educadora alerta que: “[...] a pressão para manter uma atmosfera não combativa, em que todas as pessoas pudessem se sentir seguras, pode, na verdade, funcionar como silenciador de debater e/ou eliminar por completo a possibilidade de troca dialética” (Hooks, 2020, p. 138).

A abordagem de repertórios de tradição oral, geralmente de cantos antigos e distantes do tempo contemporâneo aos estudantes, precisa levar em conta as transformações de idiomas e dialetos, a confluência de diversas línguas africanas no português afro-brasileiro e o valor do sincretismo das culturas de matrizes africanas no Brasil, no caso deste repertório afrodiaspórico. Não é possível invalidar manifestações linguísticas de comunidades marcadas pela sobrevivência ao sofrimento atroz da escravidão no Brasil acaba por silenciar o legado destas histórias de vida perpetuadas através da oralidade, bem como desconsiderar o legado de pesquisadores e artistas que buscaram resgatar e registrar estes repertórios.

f) Cânticos religiosos, místicos, ritualísticos e circulares

⁶ *Eminência Parda*, Emicida, Zé Santiago e Papillon. Link da canção: <https://www.youtube.com/watch?v=fXHpmuPJ4Ks>. Indica-se a apreciação do documentário AmarElo, de Emicida.

Como educadores(as) atuantes no ensino de direcionamento laico, precisamos pensar a cultura religiosa como história cultural do mundo, sem fronteiras, sem preconceitos. Os cânticos baseados em salmos, rituais e louvor a divindades, elementos da natureza ou seres mitológicos, enfim, em geral pregam a paz e o amor, esperança e união. Em geral, com caráter meditativo, sagrado ou integração, presente em diferentes culturas e regiões do mundo ao longo do tempo. Eles favorecem estados de transe ou comunhão coletiva, unicidade, organicidade de uma cultura.

As canções circulares, muitas vezes ligada a motivos sagrados em diferentes culturas do mundo e desde tempos remotos, geralmente apresenta uma letra e melodias repetitivas, numa forma semântica também circular. Procura promover em suas coreografias e letras o sentimento de unicidade, de serenidade, comunhão com a natureza e com o todo. De modo indireto, promove a sensibilidade a partir da ritmicidade dos movimentos, uma concentração que também pode levar a um tipo de transe, no equilíbrio físico e emocional, por vezes ligado a um caráter espiritual da fé humana. No Brasil, as cirandas talvez sejam o gênero mais diretamente conectado aos cantos circulares.

Nos recentes períodos de polarização política e fundamentalismo religioso vivenciados no Brasil, fenômeno acentuado a partir do golpe em 2015, temos percebido em sala de aula maior resistência à execução de repertórios ligados à diversidade religiosa. Especialmente quando vinculada a canções de matriz africana, há um certo desconforto por uma pequena parte de turmas de graduação ou oficinas livres para a comunidade externa, felizmente poucas pessoas, que manifestam estranhamento sobre o cantar de melodias. Em certa ocasião, ao receber uma praticante de Yoga convidada para realizar uma palestra em disciplina ligada à prática vocal, a qual entoava mantras acompanhada de seu violão em roda, um estudante evangélico neopentecostal negou-se a participar da dinâmica. Ficou respeitosamente em silêncio, mas fora da roda da turma, que estava sentada em almofadas no chão, e ficou em posição imóvel, sem cantar. Posteriormente, este mesmo estudante manifestou que havia, de certa forma, ampliando suas concepções educativas e musicais, e verbalizou que não repetiria tal comportamento hoje. Atitude refratária parecida foi observada em outra turma de graduação diante do Ponto de Oxum⁷, cuja letra diz:

*Eu vi mamãe Oxum na cachoeira
Sentada na beira do rio
Colhendo lírio lirulé
Colhendo lírio lirula
Colhendo lírio pra enfeitar o seu congá*

É interessante lembrar que repertórios confessionais de origem eurocêntrica católica e luterana, também por meio de ícones da música ligados a essas religiões como J. S. Bach, são bastante executados no meio acadêmico. Repertórios litúrgicos

7 Ponto de Oxum é um canto desta entidade: "Oxum é uma orixá, é a rainha da água doce, dona dos rios e cachoeiras, cultuada no candomblé e também na umbanda, religiões de origem africana" Fonte: <https://www.significados.com.br/oxum/>

ou de caráter cristão compõem amplamente listas de execução instrumental e vocal de cursos de bacharelados e licenciaturas em música no Brasil. Contudo, ao expandir para culturas de outros povos e matrizes religiosas, parece haver potenciais problematizações que antes não seriam pertinentes.

Gostaríamos de acreditar que a postura fundamentalista não é incentivada na essência das doutrinas religiosas, e concordamos com Boff (2002) quando este diz que o fundamentalismo é, antes de tudo, a visão de mundo de quem interpreta e vivencia referida doutrina. Para o teólogo ligada à teoria da libertação, o fundamentalismo: “É assumir a letra das doutrinas e normas sem cuidar de seu espírito e de sua inserção no processo sempre cambiante da história, que obriga a contínuas interpretações e atualizações, exatamente para manter sua verdade essencial” (Boff, 2002, p. 25). Seria então, neste ponto de vista, uma atitude que atribui um caráter absoluto à sua interpretação. Entendemos que a educação pública é um espaço laico de dialética e cultura, inclusive a diversidade religiosa, respeito aos saberes e práticas dentro da diversidade cultural.

g) Canções de amor

Cantar o amor sonhado, conquistado ou perdido, platônico, romântico, fraternal, passional, parte dos mais longevos manifestos da natureza humana. Análises semânticas de letras trazem o amor sob as mais variadas interfaces, seja ele correspondido ou não, abordado em tom saudosista, satírico ou paternal.

É pertinente lembrar que até décadas atrás, bem como em recantos de zonas mais afastadas em várias regiões do mundo até hoje, as tecnologias digitais não se faziam presentes. Portanto, a serenata, as cantorias de bailes, festas e procissões, peças e apresentações, enfim, não contavam com recursos de gravação e perpetuação no tempo. Eram, assim, efêmeras, ocorrendo somente durante a música viva, de tradição oral, passando de geração a geração.

Por meio de canções de amor, transcendem-se histórias de casais, de parentes e amor a outras pessoas ou objetos simbólicos, chegando a trazer informações sobre tempos, terras, comportamentos e culturas antigas. Amores separados que poderiam transcrever o resultado de brigas, guerras, migrações, êxodos, as durezas da pobreza, da discriminação social, das pressões estéticas.

Um dos gêneros mais populares no Brasil até meados do século 20 foi a modinha, adotada posteriormente pelo sertanejo de raiz, mas oriundo da mescla entre lundus e fados portugueses, ao jeito brasileiro de musicalidades. Sobre isso, Kiefer (1986, p. 23) apontou que:

A análise a que submetemos algumas dezenas de modinhas brasileiras do século passado (XIX) permitiu-nos observar um conflito entre a herança europeia (árias de corte cultivadas em Portugal no século XVIII; ópera italiana do século XIX) e a vontade de expressão musical, em termos românticos, do nosso modo de sentir as coisas do amor.

A letra e canção *Que lindos olhos*, de domínio público, integrou o *Guia Prático de Villa-Lobos* (1941) na versão para coro infantil e piano. Seu teor fala de um amor nunca vivenciado, como a saudade de algo que nunca existiu.

*Que lindos olhos, que lindos olhos, tem você
Que ainda hoje, que ainda hoje eu reparei
Se eu reparasse, se eu reparasse há mais tempo
Eu não amava, eu não amava quem amei*

Nesse contexto, cabe ainda mencionar o livro *Tudo sobre o amor*, de bell hooks, no qual a autora demonstra sua preocupação sobre a falta de reflexão acerca do conceito de amor. Em suas palavras:

Não há muitos debates públicos a respeito do amor em nossa cultura hoje. No máximo, a cultura popular é o domínio em que nosso desejo por amor é mencionado. [...] Ao revisar a bibliografia sobre o amor, percebi que poucos escritos, sejam homens ou mulheres, falam do impacto do patriarcado, da forma como a dominação masculina sobre mulheres e crianças é uma barreira para o amor (Hooks, 2021, p. 31-32).

Tanto hooks (2021) quanto Freire (1996) ousaram falar de amor e amorosidade na educação, incluindo ensino superior e formação de professores, problematizando a necessidade de humanização das relações, e a inserção de conteúdos de caráter sócio emocional e sócio afetivo no ambiente acadêmico.

Em uma de nossas dinâmicas, promovemos uma rodada de palavras geradoras em nossos *Círculos de Cultura* com a temática *amor*. O termo sobre as palavras geradoras se deve à articulação de palavras-chave que encaminham outras tantas do universo dos(as) estudantes. Seus significados se transmitem conforme as experiências e cosmovisão de cada sujeito que a adota e, também, no grupo tomam uma proporção coletiva na discussão colaborativa daquele conceito.

Como defende hooks (2019), a educação libertária demanda que não somente o corpo discente se exponha e relate suas participações na sala de aula, mas, também, o(a) professor(a) é invocado(a) a “confessar”, já que: “Toda sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo” (Hooks, 2019, p. 17).

Entendemos que as canções de amor, as discussões que são geradas pelas letras e as relações de afeto que nelas se refletem, consistem em um material musical rico de possibilidades discursivas e expressivas. Discursos de violência de gênero, discriminações e exclusões sociais ligada a injustiças sociais, lamentos, celebrações, enfim, envolvendo as diversas formas de amar, vêm se perpetuando através de cantos de tradição oral há muitos séculos e merecem ser objeto de estudo na academia.

Nesta abordagem andragógica que contempla conteúdos multi e transdisciplinares, acreditamos que os cantos de tradição oral são recursos musicais engajadores do processo educativo e na tomada de consciência crítica. Como nos instiga Freire (1996, p. 27):

É preciso insistir: este saber é necessário ao professor, que ensinar não é transferir conhecimento, não apenas precisa ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa ser constantemente testemunhado e vivido (Freire, 1996, p. 27).

Buscamos promover o sentido de pertencimento na construção da identidade (docente e discente) na andragogia desenvolvida em nossos trabalhos, fomentando a tomada de consciência sobre a interação com o mundo, de modo a transformá-lo. Se, desde a infância, é desejável que sejam promovidas práticas criativas, colaborativas, lúdicas, afetuosas e, por que não, críticas, de acordo com o contexto da espontaneidade e curiosidade marcantes do pensamento infantil, essas características somam-se ao incentivo e aumento da autonomia e consciência crítica ao longo da vida.

Conclusão

Diante dessa trajetória traçada no presente estudo, pretendemos discutir a formação política e pensamento crítico inspirados nos cantos da tradição oral. Sem a pretensão de esgotar o assunto, acreditamos que a partilha dessas experiências e reflexões promove o enriquecimento andragógico em constante dinamicidade.

Defendemos, assim, uma andragogia aberta à curiosidade e ao constante incentivo ao pensamento crítico, ao ato interativo e colaborativo de se posicionar diante das problematizações propostas. Nesse processo em que todos e todas aprendemos uns e umas com os outros, acreditamos que é pela partilha de saberes e práticas, pela dialética em sala de aula, encarando inclusive os conflitos que vierem a surgir, a organização horizontal a qual fomentamos em sala de aula. As narrativas trazidas pelos cantos de tradição oral são entrelaçadas à subjetividade dos grupos sociais na academia, cada qual com um conjunto de indivíduos com as suas histórias de vida e bagagens culturais, emocionais e sociais.

A inspiração no que ficou conhecida como *Método Paulo Freire* e o ensino do pensamento crítico de hooks, sobre os quais brevemente dissertamos, nos instiga a sempre buscar novos caminhos no processo educativo. Diante de desafios de formação básica, permanente ou livre, nos é demandado que sejamos capazes de atuar em cenários de incertezas, precariedades de recursos, em públicos diversos, sendo capazes de interagir criativa, colaborativa e afetuosamente. Acreditamos que o repertório de cantos de tradição oral contempla conteúdos que fomentam essas competências, além da sua contribuição estética em seus elementos sonoros e expressivos, das suas letras, melodias, ritmos e harmonias.

Pelas experiências que temos vivenciado, concordamos em acreditar que a valorização desses históricos de musicalidades dos(as) nossos(as) educandos(as) e destes repertórios construídos, rememorados e investigados desafiam e enriquecem também a nossa capacidade de permanente busca pelo diálogo. Almejamos, assim, promover um processo formativo de estudos, reflexões, discussões e práticas musicais permanentes, no qual se promove a trajetória da curiosidade espontânea rumo à curiosidade epistemológica pregada nos pressupostos freireanos.

Referências

AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION. *Publication Manual of the American Psychological Association*. 7 ed. Washington: American Psychological Association, 2020.

ARAÚJO, Camila dos Santos; ANADON, Simone Barreto. A galinha Pintadinha e o galo Carijó: práticas que buscam fixar noções de gênero na educação Infantil. In: IX ANPED SUL, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012. *Anais do [...]*. Disponível: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1261/801>> Acesso em: 20. Out 2023.

BALOUSSER, Anna Virgínia. *Quem era Jó e porque ele tinha escravos*. Portal Geledés. 20/05/2015. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/quem-era-jo-por-que-ele-tinha-escravos-e-o-que-diabo-e-caxanga/>> Acesso em: 20. Out 2023

BANDURA, Albert; AZZI, Regina G. & POLYDORO, Silvia. *Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARROS, Roanna. Revisitando Knowles e Freire: Andragogia versus pedagogia, ou O dialógico como essência da mediação sociopedagógica. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 44, e173244, 2018.

BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro]. LDB: *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. 5. Ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 1996.

BOFF, Leonardo. *Fundamentalismo: a globalização e o futuro da humanidade*. Rio de Janeiro: Sextante, 2002, p. 25.

CARVALHO, José Jorge de. *Um panorama da Música Afro-brasileira: Parte 1. Dos Gêneros Tradicionais aos Primórdios do Samba*. 2000. Disponível em: <http://biblioteca.funai.gov.br/media/pdf/Folheto45/FO-CX-45-2891-2001.PDF>

CASTRO, Yara. A propósito do que dizem os vissungos. In: FREITAS, N. e QUEIROZ, S. *Vissungos cantos afrodescendentes em Minas Gerais*. FALE/UFMG, 2009/2015. Disponível em: <https://labeled-letras-ufmg.com.br/publicacoes/vissungos-cantos-afrodescendentes-em-minas-gerais-3a-ed-revista-e-ampliada/> Acesso em: 20. Out 2023.

CUERVO, Luciane. Pedagogia da autonomia na educação musical: contribuições da leitura de mundo freireana. *Praxis & Saber*, 13(32), e13224. <https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n32.2022.13224> 2022a.

CUERVO, Luciane. *Cantos de tradição oral*. Material didático da disciplina Práticas Vocais para a Ed. Musical 1, publicado no Moodle Acadêmico Institucional UFRGS. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2022b.

CUERVO, Luciane; MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. Sindô Lê Lê, Sindô Lá Lá, não podemos viver sem cantar! Identidade, educação e expressão através da voz. *Revista Música na Educação Básica*. Londrina, v. 7, n. 7/8, p. 22-35, 2016. Disponível em: 59 http://www.abemeducacaomusical.com.br/revista_musica/ed7e8/Revista%20Musica%207_cuervo.pdf. Acesso em: 10. Mai 2023

CUERVO, Luciane; WELCH, Graham Frederick; MAFFIOLETTI, Leda de A.; REATEGUI, Eliseo. Musicalidade humana sob o prisma cognitivo-evolucionista: do Homo sapiens ao Homo digitalis. *Revista Orfeu*, v.23, nº2, 2017. DOI <http://dx.doi.org/10.20504/opus2017b2310>

DÖRING, Katharina. Ouvindo a diversidade musical do mundo para uma educação musical cognitiva “além das fronteiras”. *Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.*, Salvador, v. 26, n. 48, p. 27-46, jan./abr. 2017.

DÖRING, Katharina. *As vozes nas tradições orais - poéticas sonoras!* IN. *Vozes, performances e arquivos de saberes (Org,s)* Edil Silva, Costa, Frederico Augusto Garcia Fernandes e Nerivaldo Alves Araújo. – Salvador: Eduneb, 2018.

DUERME NEGRITO. Canção tradicional latino-americana. Fonte da letra: <http://letras.mus.br>

ELLIOT, David. J. *The conception of creativity: implications for music education*. In: SUNCOAST MUSIC EDUCATION FORUM, 1989. Speeches/ Conference papers. [S. l.: s. n.], 1989. p. 14-39.

EMICIDA, JÉ SANTIAGO e PAPIILLON. *Eminência Parda* (voz Muriquinho de Dona Onete). In: *LP AmarElo*, São Paulo e UK: Laboratório Fantasma e Stern's Music, 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fXHpmuPJ4Ks>

FALCÃO, Aluísio. (Proj. e coord. art.); VINICIUS, Marcus (Dir. mus., prod. e dir. de est.). *O Canto dos escravos*. Interpretação de Clementina de Jesus, Doca e Geraldo Filme. São Paulo: Estúdio Eldorado, 1982 [LP].

FERNANDES, J. A.; KAYAMA, A. G.; ÖSTERGREN, E. A. O regente moderno e a construção da sonoridade coral: interpretação e técnica vocal. *Per Musi*, Belo Horizonte, n. 13, p. 33-51, jan/jun. 2006.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da Liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970/ 17ª ed, 1987.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam* / Paulo Freire. – São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

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

FONSECA, Edilberto José de. Cantos de trabalho: modos e modas na atualidade. In: SESC. *Sonoros ofícios: cantos de trabalho*. Circuito Sonora Brasil. 2015/2016. Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional, 2015. Disponível em: https://www.sesc.com.br/wps/wcm/connect/798489b5-ac11-483a-9e90-0b8e2a269968/catalogo%2BSonora%2BBrasil_Cantos%2BOficios.pdf?MOD=AJPERES&CONVERT_TO=href&CACHEID=798489b5-ac11-483a-9e90-0b8e2a26996

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. WMF Martins Fontes, São Paulo, 2019.

HOOKS, Bell. *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática*. São Paulo: Elefante, 2020.

HOOKS, Bell. *Tudo sobre o amor*. São Paulo: Elefante, 2021.

JESUS, Clementina de. Canto 2, Cantiga do Caminho (Muriquinho). In: FALCÃO, Aluizio (Proj. e coord. art.); VINICIUS, Marcus (Dir. mus., prod. e dir. de est.). *O Canto dos escravos*. Interpretação de Clementina de Jesus, Doca e Geraldo Filme. São Paulo: Estúdio Eldorado, 1982 [LP].

KIEFER, Bruno. *A modinha e o lundu: duas raízes da música popular brasileira*. Porto Alegre: Movimento, 1986.

KNOWLES, Malcon. S.; HOLTON, Elwood. S. & SWANSON, Richard. A. *The Adult Learner*. Butterworth-Heinemann, 2005.

KNOWLES, Malcolm S. *The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy*. Cambridge: Adult Education, 1980.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Cia. Das Letras, 2019.

LAURIA, Nair Spinelli. *Os escravos de jó*. Site Cirandando o Brasil. Disponível em: <https://www.cirandandobrasil.com.br/copia-pintalainha> Acesso em 10.Mai.2023.

LEVITIN, Daniel. *The World in Six Songs: How the Musical Brain Created Human Nature* by Daniel J. Levitin 2008.

LEVITIN, Daniel. *A Música no seu Cérebro: a ciência de uma obsessão humana*. Trad. Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

LUBART, Todd. *Psicologia da criatividade*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MACHADO FILHO, Aires da Mata. *O Negro e o Garimpo em Minas Gerais*. Belo Horizonte: Civilização Brasileira, 1964. Fonte: Sr. Ivo Silvério e Crispim de Milho Verde/MG e Sérgio Pererê Belo Horizonte/ MG.

MARQUES, Lorena. *Diáspora africana, você sabe o que é?* In: Fundação Palmares, 2019. Disponível em: <https://www.palmares.gov.br/?p=53464>

MOORE, Michael. Greg.; KEARSLEY, G. *Educação a distância: uma visão integrada*. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MUNANGA, Kabengele. *Entrevista com Kabengele Munanga*. Entrevista concedida ao portal Afropress, 27/08/2005. Disponível em: <https://www.afropress.com/entrevista-com-kabengele-munanga/> Acesso em: 15. Out .2023.

NASCIMENTO, Ilma de Matos. *Sonora Brasil e os cantos de trabalho: Recontextualizando a tradição o caso das cantadeiras do sisal e aboiadores de Valente*. Dissertação [Mestrado]. Programa de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade da Universidade Federal da Bahia, Instituto de Humanidades, Artes e Ciência Professor Milton Santos. Salvador, 2018.

NICOLELIS, Miguel. *O verdadeiro criador de tudo: Como o cérebro humano escolheu o universo como nós o conhecemos*. São Paulo: Crítica, 2020.

NOFFS, Neide de Aquino; RODRIGUES, Carla Maria Rezende. Andragogia na Psicopedagogia: a atuação com adultos. *Rev. Psicopedagogia*, vol.28 nº87, São Paulo, 2011.

OLIVEIRA, Bruno. *Pisa Ligeiro*. Documentário audiovisual disponibilizado no portal Povos Indígenas do Brasil, 2004. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VxVPZwkPRGo> Acesso em: 10.maio.2023

OKINO, Priscila. *Purugunta onde vai*. Muriquinhas BlogSpot (2013). Disponível em: <http://muriquinhas.blogspot.com/2013/11/purugunta-onde-vai.html> Acesso em: 10.maio.2023

PENNA, Maura. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e

- médio: uma ausência significativa. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 7, 7-19, set. 2002.
- PUCCI, Magda; ALMEIDA, Berenice. *Cantos da Floresta – iniciação ao universo musical indígena*. Editora Peirópolis, 2014. Disponível em: <https://www.cantosdafloresta.com.br/> Acesso 12 de maio de 2023
- QUINTEIRO, Eudósia. A. *Estética da Voz: Uma voz para o ator*. Plexus, São Paulo, 2007.
- ROCHA, Enilton. F. *Os dez pressupostos andragógicos da aprendizagem do adulto: um olhar diferenciado na educação do adulto*. In: Site oficial da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED). 03/06/2013. Disponível em: https://www.abed.org.br/site/pt/midioteca/textos_ead/1102/http/wwwabedorgbr/arquivos/os_10_pressupostos_andragogicos_eniltonpdf Acesso 02 de maio de 2023
- SCHMIDT, Patrick. Music education as transformative practice: Creating new frameworks for learning music through a Freirian perspective. *Visions of Research in Music Education*, 6, 1-16, 2005.
- SESC. *Sonoros ofícios: cantos de trabalho*. Circuito Sonora Brasil. 2015/2016. Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional, 2015. Disponível em: https://www.sesc.com.br/wps/wcm/connect/798489b5-ac11-483a-9e90-0b8e2a269968/catalogo%2BSonora%2BBrasil_Cantos%2BOficios.pdf?MOD=AJPERES&CONVERT_TO=href&CACHEID=798489b5-ac11-483a-9e90-0b8e2a269968 .
- SILVA, Sheila A. G. Entre batuques e cantos: o samba como arma de resistência negra. *Revista História*. UEG - Anápolis, v.5, n.1, p. 247-258, jan./jul. 2016.
- SONGFACTOS. *James Carter and The Prisoners*. Disponível em: <https://www.songfacts.com/facts/james-carter-and-the-prisoners/po-lazarus> Acesso em: 10.maio.2023.
- SUGUIMOTO, Hélio. H.; SALERNO, Soraia. K.; DIAS, Fátima A.S. *Abordagens andragógicas na Educação Superior*. Londrina: Editora Científica, 2020.
- TALBOT, Brent. WILLIAMS, Hakim. Critically Assessing Forms of Resistance in Music Education. Em D. Elliott, M. Silverman, & G. McPherson (Eds.), *The Oxford Handbook of Philosophical and Qualitative Assessment in Music Education* (pp. 83-100). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190265182.013.17>
- TRAVASSOS, Elisabeth. Tradição Oral e História. *Revista de História*, nº 157, 2007, p.129-152. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2850/285022050007.pdf> Acesso em 04 de abr. de 2023.
- TRIBUNA. *Cantos de luta guardados no coco*. Disponível em: <https://www.google.com/>

url?q=https://tribunademinas.com.br/noticias/cultura/25-08-2016/cantos-de-luta-guardados-no-coco.l&sa=D&source=docs&ust=1687545830518865&usg=AOvVaw3hrCG4xsbkDMNXNF06PoRk Acesso em: 23 de mai. 2023.

VEIGA BRANCO, Maria Augusta Romão da. *Aprendizagem de Adultos: andragogia. Programa Erasmus, Cooperação para a Inovação e o intercâmbio de boas práticas Parcerias Estratégicas para o Desenvolvimento educação de adultos e Inovação.* Instituto Politécnico de Bragança – Portugal, 2019.

VILLA-LOBOS, Heitor. *Guia Prático Estudo Folclórico Musical - 1º Volume / 1ª Parte.* São Paulo: Irmãos Vitale, 1941.

ZUMTHOR, Paul. *Performance, recepção, leitura.* São Paulo: Educ, 2000.

ZUMTHOR, Paul. *Introdução à poesia oral.* São Paulo: Hucitec, 1997.

WLODKOWSKI, Raymond. J. *Enhancing Adult Motivation to Learn: A Comprehensive Guide for Teaching All Adults.* 3ª ed. Jossey-Bass, San Francisco, CA, 2008.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. Música nas escolas públicas municipais do Rio Grande do Sul. *Revista Brasileira de Educação*, v. 22 n. 71, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v22n71/1809-449X-rbedu-22-71-e227181.pdf>. Acesso em 20 Out. 23.