

“O SONORO COMO RESISTÊNCIA E RECRIAÇÃO NO ENSINO”

Roda de conversa



É gratificante reencontrarmos todos(as) vocês, neste terceiro dia de nosso Colóquio. Sejam bem-vindos(as), tanto no comparecimento presencial como por *streaming*! Nesta roda de conversa, buscaremos refletir sobre as sonoridades históricas do entorno do Gualaxo do Norte de forma articulada às práticas e processos de ensino.

Conforme debatido nos dias precedentes, é possível adentrar, através das sonoridades, na vida cotidiana dos povoados e zonas urbanas atingidos, tanto no período anterior à queda da Barragem de Fundão, quanto nas dinâmicas por eles vivenciados a partir desse evento tão destrutivo. Agora, em nome do projeto “Gualaxo Vivo”, gostaríamos de ressaltar o potencial das sonoridades históricas para a produção de conhecimentos escolares, não apenas na área de História e Música (onde é formada e atua a maioria dos integrantes do projeto), mas também numa abordagem interdisciplinar. A inserção da temática desta roda de conversa no Colóquio pareceu-nos crucial, sobretudo na atual conjuntura de desmantelamento da educação pública no Brasil.¹

Para isso, elencamos alguns procedimentos que reconhecemos como pedagógica e epistemicamente importantes para uma transposição didática das sonoridades, buscando conferir atenção especial a uma possível apropriação por escolas das regiões atingidas pela queda da Barragem de Fundão. Consideramos que tal prática de ensino requeira, em primeiro lugar, uma reflexão sobre a retomada do sonoro como forma específica de registro e saber, que vem sendo promovida desde o final do século XIX, face à invenção e à industrialização de aparatos tecnológicos de captura e reprodução do som, como o fonógrafo, o rádio, os gravadores etc.² Cabe ressaltar a concomitante revalorização do sonoro na cultura contemporânea, a exemplo da utilização do som para efeitos de hiper-realismo nas produções

¹ “Diante de tantos desafios que o Brasil tem enfrentado nos últimos anos – pandemia e a discussão sobre vacinas, retorno da inflação, governo errático, para ficarmos só com alguns –, talvez a educação seja o maior deles. Porque a crise na educação brasileira não é recente, não é de hoje, apesar de ter sido exacerbada nos últimos anos – e o País ter cinco ministros da área em menos de quatro anos talvez seja a síntese da crise educacional pela qual o Brasil enveredou”, cf. descrito por ROLLEMBERG, Marcello. Caminhos e descaminhos da educação no Brasil. *Jornal da USP*, 25 abr. 2022. Disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades/caminhos-e-descaminhos-da-educacao-no-brasil/>. Acesso em: 14 jul. 2022: Em outra reportagem, é destacado o quanto tal crise educacional atinge sobretudo determinados segmentos sociais: “[...] alunos e alunas negras foram os mais afetados no contexto da pandêmico. [...] Muitos jovens se viram na encruzilhada de ter que largar os estudos e trabalhar para conseguir apoiar a família nas despesas do lar. Tantos outros enfrentaram barreiras de acesso ao ensino remoto, seja por falta de equipamentos de informática, seja pela precariedade do acesso à internet. Infelizmente a desigualdade social e a falta de projetos que garantam a inclusão e a permanência de alunos e alunas em situação de vulnerabilidade social são uns dos fatores que alimentam os números de evasão escolar”, cf. de SANTOS, Sibele Gabriela dos. 2022, um ano de muitos questionamentos e dúvidas: como será o amanhã nas escolas públicas? *Portal Geledés*, 6 jun. 2022. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/2022-um-ano-de-muitos-questionamentos-e-duvidas-como-sera-amanha-nas-escolas-publicas/>. Acesso em: 14 jul. 2022.

² MORAES, José Geraldo. Escutar os mortos com os ouvidos. Dilemas historiográficos: os sons, as escutas e a música. *Topoi*. Revista de História, Rio de Janeiro, v. 19, n. 38, p. 109- 139, mai./ago. 2018.

cinematográficas,³ acompanhada por uma audição cada vez mais individualizada (com o icônico exemplo do recurso aos fones de ouvido).

Em seguida, sugerimos uma discussão sobre a distinção entre as dimensões físico-acústicas (som) e histórico-culturais (sonoridades) do campo sonoro (a exemplo do sucintamente apresentado no texto da roda de conversa “Escutas e Testemunhos”). Em desdobramento, pode-se debater sobre a realocação das expressões sonoras na condição de registro/documento de produção de saber, particularmente de conhecimento escolar. Tal procedimento requer, por sua vez, uma problematização do sonoro enquanto linguagem, cuja interpretação mostra-se indissociável dos contextos de sua produção (pelos ecossistemas/por grupos sociais/por tecnologias); das representações culturais e as relações de poder que são associadas;⁴ das resistências e subversões a representações hierárquicas, discriminatórias e excludentes potencializadas pelo sonoro. Cabe também debater como as sonoridades incidem de maneira diferenciada sobre as concepções de temporalidade e de espaço, reconfigurando-as no imaginário social.⁵

Tal debate comporta grande complexidade, sendo ainda pouco empreendido no cotidiano da aprendizagem escolar, seja em função das limitações do tempo disponível (face aos processos de enquadramento curricular, associadas à prática de avaliações comuns a uma rede de ensino), seja devido às variadas exigências analíticas implicadas em tal didatização. Com isso, muitas vezes, as sonoridades (e sobretudo as canções) são utilizadas apenas como ilustrações ou referendos (“provas”) da explicação veiculada pelo livro didático ou outra narrativa pedagógica, o que acaba por “monumentalizá-las”, ou seja, reificá-las como objetos de sentidos *a priori* definidos.⁶

A despeito dessas dificuldades, vale insistir em uma forma diferenciada de lidar com as sonoridades em âmbito do ensino escolar. Nessa perspectiva, há alternativas como solicitar aos(as) estudantes que atentem ao que a princípio poderia passar despercebido ou não mencionado por eles(as) em suas partilhas, por ser tido como demasiadamente corriqueiro ou insignificante. Outro recurso é o apelo à imaginação histórica a partir das sonoridades, permitindo que elas deslanchem experiências empáticas com outros modos de ser no tempo e

³ CAPELLER, Ivan. Introdução à arqueologia da escuta - Do som e da voz como objetos de enunciação. *Ciberlegenda*, p. 7-15, 2011.

⁴ Segundo Foucault, grande parte das representações socioculturais (aí incluídas as do campo sonoro) favorecem a tentativa da modernidade cientificista de eliminação do obscuro (desconhecido ou escondido) – isto é, das alteridades à ordem vigente - mais difíceis de controlar e de tornar produtivo, cf. FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. 8ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

⁵ A exemplo da discussão empreendida por PAOLIELLO, Guilherme. *Som e espaço: uma abordagem inicial*. In: BUSCACIO, Cesar Maia; FRANCO, Isaías Gabriel; BUARQUE, Virgínia (org.). *Bricolagens sonoras 1*. Belo Horizonte: Koinonia, 2021.

⁶ CUNHA, Nara Rúbia de Carvalho. A vida em segundo plano: produção de conhecimentos histórico-educacionais a partir de fotografias do desastre ambiental de Mariana-MG. Revista *TEL*, Irati, v. 8, n.2, p. 119-138, jul.-dez. 2017. Conforme também indicado por ROZA, Luciano Magela. *Entre sons e silêncios: apropriações da música no livro didático no ensino de história afro-brasileira*. 2009. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009, p. 111: “[...] o comparecimento de abordagens da música que considere sua natureza e que introduza textos ou legendas, respeitando a importância do contexto, apresentam-se como avanços significativos, apesar de nem sempre fazerem-se presentes. [...] Apesar do fato de a música possuir *status* de documento histórico e ser incorporada aos manuais didáticos de História, observa-se uma desconsideração para com a complexidade e peculiaridade estrutural do objeto musical”. Ver também os comentários do autor à p. 114 de sua dissertação.

no espaço.⁷ Há também a possibilidade de mobilização, em sala de aula, de corporeidades⁸ – com os estudantes dispendo-se a escutar em diferentes posições e movimentos.

Tais práticas de ensino, como indica Nara Rúbia de Carvalho Cunha, suscitam novas maneiras do(a) estudante relacionar-se com dimensões afetivas e estéticas, como também ético-políticas, esferas que nem sempre são realçadas no trabalho didático: “Em certa medida, esse movimento implica uma mudança de postura em relação ao objeto [no caso sonoro] que se quer conhecer, porque demanda envolvimento concomitantemente racional e sensível, ao qual temos sido desacostumados, e uma abertura para a incerteza ou a incompletude, aceitando-as como potência latente.”⁹ Convida-se, assim, àqueles(as) que escutam a acionarem suas sensibilidades, suscitando simultaneamente novos entendimentos – dos processos históricos, das relações de poder, das culturas e imaginários, das escolhas possíveis em todos esses sistemas – e até comprometimentos. Talvez, portanto, não seja exagero afirmar que as sonoridades, fundamentando procedimentos de transposição didática, possam propiciar atitudes de resistência e alternativas de reinvenção do sujeito do mundo.¹⁰

É igualmente relevante mencionar que práticas de ensino interligando o existencial, o inteligível, o sensível e o ético não são estranhas a específicos contextos escolares, dentre os quais aqueles voltados para a educação do campo,¹¹ onde a relação com o cotidiano dos(as) estudantes mostra-se intrínseca ao processo formativo, até mesmo porque a frequência de alunos(as) a esses estabelecimentos vincula-se às atividades agropecuárias sazonais por eles(as) exercidas. Tais aspectos faziam-se presentes nas escolas atingidas pela queda da Barragem de Fundão, como as Bento Rodrigues e Paracatu de Baixo, ambas integrantes da rede municipal de Mariana, assim como na Escola “Padre José Epifânio Gonçalves”, de Barra Longa, pertencente à Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais.

Contudo, a partir da ruptura da Barragem, a educação básica promovida nessas escolas viu-se gravemente comprometida. No caso das Escolas Bento Rodrigues e Paracatu de Baixo, houve o impacto de sua desterritorialização, assim como das demais famílias dessas duas

⁷ “[...] nós professores, competimos com uma indústria cada vez mais potente de produção de imaginação [...] tomando os devidos cuidados, [...] [podemos] usar esses recursos a nosso favor [...] a partir do conteúdo discutido, selecionam[os] [nosso] material didático, e com [nossos] alunos, tentam[os] perceber as intencionalidades, as afetividades, os destinos alterados”, cf. SOARES JÚNIOR, Azemar dos Santos. Ensino de história e sensibilidade: o ver, o ouvir e o imaginar nas aulas de História. *História & Ensino*, Londrina, v. 25, n. 02, p. 167-190, jul.-dez. 2019. p. 171; 176.

⁸ Nesta perspectiva, todo o corpo é considerado como fonte de conhecimento, bem como não é isolado da psiquê: “O corpo em performance é, não apenas, expressão ou representação de uma ação, que nos remete simbolicamente a um sentido, mas principalmente local de inscrição de conhecimento, conhecimento este que se grafa no gesto, no movimento, na coreografia; nos solfejos da vocalidade, assim como nos adereços que performativamente o recobrem. Nesse sentido, o que no corpo se repete não se repete apenas como hábito, mas como técnica e procedimento de inscrição, recriação, transmissão e revisão da memória do conhecimento, seja este estético, filosófico, metafísico, científico, tecnológico etc. No âmbito dos rituais afro-brasileiros (e também nos de matrizes indígenas), por exemplo, essa concepção de performance [...] revela o que os textos escondem”, cf. MARTINS, Leda Maria. Performances da Oralitura: Corpo, lugar de memória. In: *Língua e Literatura: Limites e Fronteiras*, Belo Horizonte, v.12, n. 26, ago./set. 1998.p. 67. Agradecemos a Anajá Souza Santos esta indicação de leitura.

⁹ CUNHA, Nara Rúbia de Carvalho. *Op. Cit.* p. 122.

¹⁰ *Ibidem.* p. 124.

¹¹ “As escolas no campo guardam a especificidade de ser o espaço das aulas e também o espaço das reuniões, das festividades e da referência espacial e identitária da comunidade”, cf. HUNZICKER, Adriane Cristina de Melo; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; SANTOS, Marcelo Loures dos. A Escola como fator de desterritorialização dos povos atingidos pelo rompimento da Barragem do Fundão. *Revista da UFMG*, v. 27, n. 2, p. 80-105, 2020. p. 90.

comunidades, para o centro urbano de Mariana. A princípio, elas passaram a funcionar de forma acoplada à Escola Municipal Dom Luciano Pedro Mendes de Almeida, no bairro do Rosário desse município, sendo reinstaladas entre 2017 e 2018 em dois prédios alugados e reformados na mesma cidade.¹² Ainda que as equipes pedagógicas e os docentes dessas duas Escolas persistam em práticas de ensino enraizadas na cultura cotidiana de seus(as) alunos(as), foi justamente esta cultura que se viu diretamente atingida, o que gerou um quadro de comprometimento da aprendizagem, de autoisolamento dos(as) estudantes¹³ e até de autodesqualificação de seus antigos modos de vida, alvo de *bulliyings* em função da diversidade cultural entre os jeitos de viver do campo e da cidade; além disso, ocorreram posturas de culpabilização dos atingidos(as), por parte da população local, pela conjuntura de desemprego subsequente à suspensão temporária das atividades da Samarco. A relação dos pais e mães dos(as) alunos(as) com as escolas desterritorializadas também se viu esgarçada.¹⁴

Seguiu-se então o contexto da pandemia de Covid19, que alterou significativamente os hábitos de estudo, embora tal experiência tenha sido apreciada de maneira diversa pelos(as) estudantes e professores – para várias famílias, retomar sua presença no campo consistiu em um revigoreamento intersubjetivo.

“No [ensino] remoto, eu passo a semana na roça, e só de vez em quando volto em Mariana. Minha mãe até instalou internet lá na roça pra assistir às aulas. Quando não tinha coronavírus, eu não gostava de ficar na roça, mas agora eu gosto.” (Luiz Felipe da Cruz, 12 anos, 7º ano).¹⁵

Por sua vez, a Escola Estadual “Padre José Epifânio Gonçalves”, que atende estudantes do ensino fundamental e médio provindos de 25 comunidades de Barra Longa (sendo 20 rurais

¹² Tal desterritorialização provocou uma situação de “contínua de provisoriidade e precariedade; de readequação da rotina escolar; de transição de vínculos identitários camponeses para um espaço geográfico urbano novas relações e um histórico de convivência repleto de conflitos. O que nos indica que essa escola foi desterritorializada não está apenas no aspecto físico, materializado pela destruição da sua estrutura, mas também nos tensionamentos vivenciados após o rompimento”, cf. HUNZICKER, Adriane Cristina de Melo; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; SANTOS, Marcelo Loures dos. *Op. Cit.*, p. 91.

¹³ “[...] eles têm dificuldade de..., de se relacionar com outras pessoas, né? [...] Pelo tempo que a gente já tá aqui em Mariana era pra eles já terem formado novos vínculos de amizade, de grupos, né? Então a gente percebe, assim, que eles continuam com os grupos de quando era lá e bem limitado mesmo. [...] eu acho que fica um pouco da preocupação também de criar muitos vínculos e depois ter que mudar daqui, né? Parte muito disso” (Eliene Geralda dos Santos, diretora da Escola Municipal Bento Rodrigues, 2019). *Apud* COSTA, Elayne Neves da. *Os novos processos de escolarização dos estudantes da Escola Municipal Bento Rodrigues após o rompimento da Barragem de Fundão, em Mariana-MG*. 2019. 36f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2019. p. 22.

¹⁴ “A escola era uma referência para a comunidade, em todos os sentidos, sabe? Pois tudo eles recorriam à escola [...]. Agora aqui em Mariana, algumas coisas estão se perdendo. Porque tem muitos compromissos, muitas reuniões do reassentamento... e muitas vezes eles não podem vir aqui.” (Alice, entrevistada em 2019) *apud* HUNZICKER, Adriane Cristina de Melo; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; SANTOS, Marcelo Loures dos. *Op. Cit.*, p. 98.

¹⁵ SILVA, Maria Emília de Souza; CRUZ, Luiz Felipe da; ANGELINO, João Victor *et. al.* Rotina, atividades e lazer: o dia a dia dos(as) estudantes de Paracatu de Baixo no ensino emergencial remoto durante a pandemia de Covid19. *Jornal A Sirene*, Ed. 66, out. 2021, p. 4.

e 5 da sede urbana),¹⁶ embora duramente atingida pela lama,¹⁷ não foi transferida de endereço. Contudo, ela teve de defrontar-se com outra situação bastante contraditória às premissas e às práticas de uma educação no campo: o silenciamento pedagógico acerca das dinâmicas e dos efeitos da mineração em larga escala no Brasil e no mundo, destacadamente na espacialidade onde a Escola encontra-se sediada.¹⁸ Ademais, esse mesmo silenciamento pedagógico pode ser estendido também para o não reconhecimento dos profissionais da educação das escolas das localidades situadas no entorno do Gualaxo do Norte como atingidos, numa decorrente negação de seus direitos.¹⁹

Nesse quadro de grave comprometimento das balizas da educação no campo, assumidas pelas escolas atingidas em seu cotidiano de ensino – a despeito dos louváveis esforços das equipes docentes e pedagógica –²⁰ sugere-se que a prática de transposição didática das sonoridades históricas possa constituir-se em uma ferramenta a mais para superação de tais entraves e reafirmação dessas Escolas atingidas como instâncias em que as comunidades possam “reconstruir suas existências, em uma perspectiva sustentável, em termos econômicos, políticos, sociais e culturais.”²¹

¹⁶ Depoimento de Cilésia Maria de Oliveira Carvalho *apud* FUNDAÇÃO RENOVA, Terra da Gente, n. 10, mar. 2020, p. 2.

¹⁷ Esta Escola “foi afetada em diferentes situações: estradas rurais tomadas por rejeitos, a escola atingida e parcialmente coberta pela lama, entre outros. [...] Após uma semana, as aulas continuaram acontecendo na parte superior do prédio onde funciona a escola.” CARVALHO, Cilésia Maria de Oliveira. *O silenciamento pedagógico diante do rompimento da Barragem de Fundão: uma análise a partir da Escola Estadual “Padre José Epifânio Gonçalves”*. 2022. 138f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Docência) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022. p. 59.

¹⁸ “[n]ão podemos afirmar total desconhecimento dos professores sobre as atividades minerárias praticadas no entorno da escola no subdistrito, mas há um ‘silêncio pedagógico’, ou seja, a escola é um ambiente oportuno para empresas mineradoras desenvolverem projetos de responsabilidade social, desde que não se problematizem os danos socioambientais praticados por tais empresas”, cf. HUNZICKER, Adriane Cristina de Melo. *O rompimento da Barragem de Fundão: repercussões nos saberes e práticas dos professores da Escola de Bento Rodrigues*. 2019. 173f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. p. 113.

¹⁹ CARVALHO, Cilésia Maria de Oliveira. *Op. Cit.* p. 60-61.

²⁰ A exemplo da Escola Municipal Bento Rodrigues: “Desde o primeiro ano do acontecido no dia 5 de novembro a gente faz o projeto com eles. Antes era para resgatar a cultura do Bento. [...] e o ano passado a gente começou a falar do assentamento, [...] para eles ter a noção de que vai ser tudo novo [...]” (Carla, entrevistada em 2018) *apud* HUNZICKER, Adriane Cristina de Melo; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; SANTOS, Marcelo Lourdes dos. *Op. Cit.*, p. 100.

²¹ *Ibidem*, p. 102.