

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
INSTITUTO DE ARTES

FERNANDA ALVES CUNHA

**A CANÇÃO COMO RECURSO NAS AULAS DE MÚSICA PARA CRIANÇAS:
um relato de experiência durante a pandemia de 2020**

SÃO PAULO
2021

FERNANDA ALVES CUNHA

**A CANÇÃO COMO RECURSO NAS AULAS DE MÚSICA PARA CRIANÇAS:
um relato de experiência durante a pandemia de 2020**

Trabalho de Conclusão de Curso ao Instituto de Artes da UNESP, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Música.

Orientador: Prof. Dr. Wladimir Farto Contesini de Mattos

SÃO PAULO

2021

Ficha catalográfica desenvolvida pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do Instituto de Artes da Unesp. Dados fornecidos pelo autor.

C972c	<p>Cunha, Fernanda Alves, 1998-</p> <p>A canção como recurso nas aulas de música para crianças : um relato de experiência durante a pandemia de 2020 / Fernanda Alves Cunha. - São Paulo, 2021.</p> <p>83 p.: il. color. + anexos</p> <p>Orientador: Prof. Dr. Wladimir Farto Contesini de Mattos Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Música) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes</p> <p>1. Música - Instrução e estudo. 2. Canções infantis. 3. Música e crianças. 4. Ensino à distância. 5. Narrativas pessoais. I. Mattos, Wladimir Farto Contesini de. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD 780.71</p>
-------	---

Bibliotecária responsável: Laura M. de Andrade - CRB/8 8666

FERNANDA ALVES CUNHA

**A CANÇÃO COMO RECURSO NAS AULAS DE MÚSICA PARA CRIANÇAS:
um relato de experiência durante a pandemia de 2020**

Trabalho de Conclusão de Curso ao Instituto de Artes da UNESP, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Música.

Dissertação aprovada em: 06/04/2021

Banca Examinadora

Prof. Dr. Wladimir Farto Contesini de Mattos
do Instituto de Artes da UNESP - Orientador

Prof. Dra. Daisy Alves Fragoso Galvão
do Instituto de Artes da UNESP

Dedico este trabalho à minha mãe,
Gislene Alves Cunha. Obrigada por
me acompanhar neste percurso.

AGRADECIMENTOS

Agradeço às pessoas que fizeram parte, não apenas da elaboração deste trabalho, mas da construção da minha história como estudante de música, musicista e educadora musical:

À minha mãe, Gislene, por todo amor e incentivo ao longo de toda a vida.

Ao meu pai, Paulo Eduardo, por me inspirar a tornar-me uma musicista apaixonada por canções.

Ao meu irmão, Paulo Eduardo (Dudu), por acompanhar estes momentos importantes.

Aos meus avós, Neuza e Paulo, por todo amor e cuidado.

Ao meu companheiro Danilo, por todo cuidado e incentivo a experimentar e aprimorar minhas práticas como educadora musical.

Às minhas tias, Rosângela e Raquel, por todo o apoio e pelo exemplo de como ser professora.

À minha prima, Jaqueline, por todas as conversas.

Aos meus demais familiares, pelas demonstrações de carinho.

À minha amiga Raquel, por me incentivar.

Ao meu orientador Wladimir (Wlad), pelas orientações e conselhos.

Aos meus amigos do Instituto de Artes da UNESP, por toda parceria e troca de experiências.

Aos meus professores e professoras de música, em especial, os docentes da graduação em Licenciatura em Música do Instituto de Artes UNESP, por todos os ensinamentos.

Aos meus alunos e alunas, que fizeram parte desta pesquisa, pelo compartilhamento de experiências.

RESUMO

Neste trabalho de conclusão de curso, descrevo minhas experiências adquiridas a partir de práticas pedagógico-musicais que aconteceram ao longo do ano letivo de 2020, com os desafios instaurados pela pandemia do Covid-19. Estas práticas tiveram como cerne o meu interesse sobre as possibilidades do uso da canção como recurso nas aulas de música, através da exploração de seus componentes musicais e extramusicais. Esta prática foi baseada em reflexões a partir de pesquisas e experimentações de atividades compartilhadas com meus alunos e alunas das séries iniciais do ensino fundamental, e com alunos e alunas particulares de iniciação musical e de flauta transversal. Ao longo deste trabalho, relato minhas perspectivas como educadora musical e os desafios pedagógicos e extra pedagógicos enfrentados ao longo das minhas experiências, tais como: o planejamento de atividades musicais e adaptações destas atividades para diferentes contextos, a dinâmica de ensino remoto, as questões comportamentais das crianças, entre outros. Também reflito sobre como estas experiências práticas contribuíram para o meu próprio amadurecimento como educadora musical.

Palavras-chave: Educação musical. Canção. Relato de experiências. Covid-19. Ensino remoto.

ABSTRACT

In this undergraduate final paper I describe my acquired experiences from pedagogical-musical practices that happened throughout the 2020 school year, with the challenges posed by the Covid-19 pandemic. These practices had as their core my interest in the possibilities of using songs as a resource in music classes, through exploration of your musical and extramusical components. These practices were based on reflections from researches and experimentations of activities shared with my students of the initial grades of elementary school, and with my private students from music initiation and transverse flute. Throughout this work I report my perspectives as a music educator and especially the pedagogical and extra pedagogical challenges I have faced in the course of my experiences, such as the musical activity planning and its adaptations for the different contexts, the dynamics of remote teaching and learning blended (remote and classroom bases classes), children's behavioral issues, among other things. I also could reflect on how these practical experiences contributed to my maturity as a music educator.

Keywords: Music education. Song. Report of experiences. Covid-19. Remote teaching.

SUMÁRIO

1 Introdução	8
2 As canções	12
2.1 A canção e a linguagem verbal	12
2.2 Um breve levantamento bibliográfico	15
2.3 Algumas atividades que proponho	19
3 A prática	25
3.1 O canto e o movimento	26
3.2 Aspectos musicais	28
3.3 Aspectos extramusicais	33
4 Na prática	36
4.1 Cartografia	36
4.2 Desafios	64
4.3 Impressões dos alunos/alunas	69
5 Considerações finais	73
REFERÊNCIAS	75
ANEXOS	77
ANEXO A	77
Criações de partituras gráficas, inspiradas na obra “Composição VIII” de Wassily Kandinsky	
ANEXO B	78
Registros gráficos da canção “Tchibim tchibum” de Estêvão Marques (opostos complementares)	
ANEXO C	79
Criações de histórias gráfico-sonoras inspiradas na obra “Bruxinha Zuzu” de Eva Furnari	
ANEXO D	80
Registros gráficos de a partir da canção “Ciranda da bailarina” de Chico Buarque, nos quais as crianças registraram seus gostos e desgostos por características pessoais ou comportamentos aos quais elas eram submetidas	

1 Introdução

Quando me recordo das experiências musicais que vivenciei ao longo da vida, lembro-me de ouvir meu pai tocar violão e entoar canções; de participar dos cultos religiosos tradicionais em minha família, com canções entoadas em uníssono, por todos os familiares presentes; de junto à minha mãe, cantar as canções que pertenciam aos CDs que ela comprava; de momentos em que eu cantava, para que meu avô registrasse em seu gravador de voz; em que eu me divertia com minhas primas e amigas, ao brincarmos com brincadeiras cantadas, que continham movimentos e canções, que eram decoradas por mim; e me recordo de assistir a programas de televisão, tais como desenhos animados com trilhas sonoras cantadas, musicais infantis e videoclipes da dupla “Palavra Cantada”, e decorar as letras das canções que faziam parte destes respectivos programas. Estas recordações citadas, carregam sensações de reconhecimento, diversão e conexão entre minha família e eu, através da música, mais especificamente, das canções. Sempre me relatei com a canção de modo natural e espontâneo, o que me impedia de perceber o seu lugar de destaque em minhas experiências musicais.

Ao iniciar meus estudos musicais através de cursos livres, aprendi a tocar flauta transversal e entrei no conservatório musical. Ali, estava rodeada por estudantes instrumentistas, que carregavam sonhos relacionados ao aprimoramento das práticas de seus respectivos instrumentos musicais. Porém, mesmo neste momento, ao qual estudava a flauta transversal, nunca deixei de cantar, de ouvir canções, ou perceber suas letras e como suas narrativas faziam sentido em minha vida.

Após concluir o Ensino Médio, iniciei minha graduação no curso de Licenciatura em Música no Instituto de Artes da UNESP. Apesar de ter ingressado no curso, tinha dúvidas relacionadas aos meus objetivos enquanto educadora musical. Mas, ao ter acesso aos materiais pedagógico-musicais, por meio dos estudos promovidos pela universidade, reconheci minhas habilidades e intenções como educadora musical, mais especificamente, para crianças. As práticas vivenciadas no

decorrer da graduação em Licenciatura em Música, e a recém descoberta paixão pela educação musical, somadas a não adequação aos padrões para, ao meu ver, tornar-me uma flautista de sucesso, percebi que minha atuação como musicista se direcionaria à educação musical.

Certo dia, durante uma conversa informal a respeito da minha identificação como instrumentista e educadora, ouvi a pergunta: “e o canto?”. A partir desta conversa, finalmente percebi que o canto e a canção sempre estiveram conectados com minhas práticas musicais, então, neste momento, reconheci a possibilidade de utilizar as canções em minhas práticas pedagógicas e o recurso do canto como meu instrumento musical. Como relatado, percebia-me cada vez mais certa que meu público alvo seriam as crianças, pois com elas, eu teria a facilidade e a abertura para ensinar e aprender através da experimentação, do brincar e do canto. Então, decidi que meu objetivo enquanto educadora musical, era utilizar-me das ferramentas com as quais convivi desde a infância, tais como a brincadeira, o canto e a canção, como recursos para experimentar aventuras de ensino-aprendizagem, com as crianças.

...

Neste trabalho, ao relatar as experiências adquiridas ao longo das minhas práticas pedagógicas-musicais no ano letivo de 2020, busquei analisar este processo, de modo que colabore e inspire minhas futuras atuações como educadora musical, e também, traga inspiração aos meus colegas educadoras e educadores musicais. Ao longo dos capítulos, apresentarei meus processos de pesquisa, elaboração e execução das atividades musicais com meus alunos e alunas, com a constante avaliação e análise das práticas pedagógicas, com o intuito de aprimorá-las constantemente.

Este trabalho será apresentado em três partes, cujos capítulos, além dos meus relatos de experiência, apresentarão os materiais de estudo que compõem o objeto que assumi como cerne das minhas práticas musicais: a canção. A partir de reflexões a respeito das minhas próprias vivências musicais, assumi a canção como objeto de

ensino-aprendizagem de música, pois entendi sua importância no processo educacional dos meus alunos e alunas, por razão de sua conexão com os materiais musicais e extramusicais.

No segundo capítulo, “As canções”, expliquei o porquê da utilização das canções como objeto de ensino-aprendizagem de música, a partir da reflexão, em 2.1., a respeito de sua relação com a linguagem verbal, que contribui para o processo de identificação entre o indivíduo e o fazer musical. Em 2.2., apresento um breve levantamento bibliográfico feito nos repositórios online da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), especificamente sobre pesquisas que refletem a respeito da utilização da canção como recurso para o ensino-aprendizagem de música. Para finalizar o primeiro capítulo, apresento o resumo das práticas musicais que vivenciei no ano de 2020, assim como as minhas próprias referências pedagógicas-musicais, que orientaram os meus planejamentos pedagógicos.

No terceiro capítulo, “A prática”, apresento os pensamentos pedagógicos que nortearam meus planejamentos ao longo do ano de 2020. Em, 3.1., comento a respeito da relação entre a canção e o movimento corporal, pautando-me por referências dos campos relacionados às práticas musicais e/ou corporais. Em 3.2., apresento os componentes musicais do objeto canção e suas possibilidades de exploração nas atividades pedagógicas-musicais, inspirando-me em referências que refletem a respeito da relação entre a educação musical, a canção e o canto. Após refletir a respeito dos elementos musicais que compõem a canção, escrevo sobre os elementos extramusicais que também podem se relacionar com o objeto canção, tais como o movimento corporal, a linguagem verbal, a narrativa de histórias e o desenho.

No quarto e último capítulo deste trabalho, “Na prática”, relato o que ocorreu ao longo dos meus processos educativos construídos no ano de 2020. Em 4.1., apresento uma cartografia deste processo, delineada a partir da observação das minhas práticas pedagógicas-musicais, com o relato das experiências em relação à pesquisa, à elaboração de atividades, ao planejamento, à prática musical com os

alunos e alunas, e a avaliação dessas práticas. Em 4.2., relato os desafios que surgiram ao longo deste processo, que se relacionam com a pedagogia musical, mas também com elementos que estão além desta pedagogia, tais como os desafios relacionados ao ensino remoto (condição praticamente obrigatória em 2020). Para finalizar o último capítulo, apresento e comento sobre dados que retirei de um breve questionamento a alguns dos estudantes que fizeram parte das experiências descritas neste trabalho, com o objetivo de recolher e refletir a respeito das suas impressões sobre o que vivenciaram em nossas aulas de música. Esta atividade não se tratou propriamente de um procedimento de entrevista, mas sim um conjunto de questões incluídas no planejamento das aulas e que, assim como outras atividades realizadas durante nossos encontros, teriam primeiramente um papel de procedimento pedagógico. Uma vez que todo o processo de planejamento e realização das aulas foi objeto desta pesquisa, estes dados foram considerados nos procedimentos metodológicos (cartográficos, autoetnográficos) que contribuíram com a reflexão e escrita da monografia.

2 As canções

O que são canções? Ou, melhor dizendo, o que eu estou chamando de canções? Inspiro-me na ideia proposta por Mattos (2006, p. 26), ao observar que as canções têm como característica essencial as justaposições dos componentes rítmicos-sonoros verbais e musicais, que formam a linha da melodia. Agrego a esta proposta, os pensamentos de Tatit (2002, p. 9) a respeito da composição de canções, apontando o cancionista¹ como “malabarista”, capaz de equilibrar a melodia e o texto ao escrever uma canção.

A partir de minha inspiração nas propostas citadas, vou formando o meu entendimento a respeito da canção: junção entre a linguagem musical e verbal, aproveitando-se da sonoridade natural das palavras, que ganham certa entonação e aproximam-se ainda mais da linguagem musical. Entendo também a canção como uma manifestação artística que se conecta ao ser individual e coletivo, gerando identificação, sensação, diversão e prazer.

2.1 A canção e a linguagem verbal

Nos primeiros meses de vida, o bebê observa à sua volta e se depara com o mundo que o cerca; cada momento é carregado de estímulos para esse pequeno ser. Pela escuta, observação e imitação, essa criança começa a mergulhar no processo cultural contendo a linguagem verbal como um dos modos de comunicação e de formação do pensamento.

Segundo Picchi (2018, p. 17-62), a utilização da voz como meio de comunicação

¹ “(...) a construção da canção é estruturalmente um processo plural e orgânico e o termo “cancionista”, sublinha Tatit, refere-se a todos aqueles que atuam na realização de seus elementos e funções, até a etapa final, que é a audição.” MATOS, Cláudia Neiva. Resenha do livro “Todos entoam: ensaios, conversas e lembranças” de Luiz Tatit. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, São Paulo, n. 61, maio-ago. 2015, p. 223-229. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0020-38742015000200223#. Acesso em: 22 mar. 2021.

social se deu desde os primórdios da civilização, passando pelo processo de desenvolvimento e mudança pela necessidade dos povos. Essa voz, carregada de sons e intenções deu origem à língua. Estes sons, por sua vez, presentes na língua se misturavam ao canto, e então, língua e canto acabaram tomando significados e propósitos distintos, porém conectados e com a mesma origem primordial.

Usos de sonoridades consequenciais à realidade vivencial, transformando as coisas em referenciais para a nomeação, começam a se fazer, iniciando assim o que se possa chamar de fala. A construção significativa que se segue é o que construirá a língua. A língua será, por qualquer ângulo que se a veja, a base do canto e da canção. (PICCHI, 2018, p. 19).

Percebemos a relação entre língua e canto ao observarmos o desenvolvimento de crianças de zero a seis anos. Segundo Parizzi (2006, p. 39-48), a criança passa pelo processo de desenvolvimento do canto espontâneo, desde os balbucios dos bebês, que marcam a necessidade de comunicação e a expansão do repertório vocal, até as denominadas canções transcendentais de crianças entre cinco e seis anos, quando os indivíduos já estabeleceram a linguagem verbal, e utilizam as canções como construção de narrativas imaginativas a respeito de suas vivências e inserção cultural. Sendo assim, a relação entre língua e canto mostra-se presente no âmbito do desenvolvimento cognitivo do indivíduo. No contexto das canções, Tatit (2002, p. 9), apresenta sua proposta de definição do cantar: “uma gestualidade oral, ao mesmo tempo contínua, articulada, tensa e natural, que exige um permanente equilíbrio entre os elementos melódicos, linguísticos, os parâmetros musicais e a entonação coloquial” (TATIT, 2002, p. 9).

Cotidianamente, a prática musical está diretamente ligada à canção, desde as canções de ninar e brincar até as programações das rádios, televisões, conteúdos da internet e também em muitos ambientes urbanos, repletos de músicas cantadas a todo momento. A identificação de uma pessoa com um determinado gênero musical muitas vezes se restringe às canções e, mais especificamente, com as letras destas canções, fazendo com que o gosto por uma determinada música se atenha à

mensagem verbal que está sendo dita. A linguagem verbal transformada em canção aproxima o público do fazer musical, gera identificação das pessoas com determinadas músicas e possibilita a prática musical comum.

No mundo dos cancionistas não importa tanto o que é dito mas a maneira de dizer, e a maneira é essencialmente melódica. Sobre essa base, o que é dito torna-se, muitas vezes, grandioso. [...] Seu recurso maior é o processo entoativo que estende a fala ao canto. Ou, numa orientação mais rigorosa, que produz a fala no canto.” (TATIT, 2002, p. 9).

Tatit (2002, p. 11), afirma que: “A grandeza do gesto oral do cancionista está em criar uma obra perene com os mesmos recursos utilizados para a produção efêmera da fala cotidiana”. Segundo este autor, a gestualidade oral produz tensão, quando o cancionista se põe a manobrar simultaneamente a linearidade contínua da melodia e a linearidade articulada presente no texto, aproveitando a força de ambas, destacando ora a continuidade (utilizando as vogais), ora a segmentação (por meio das consoantes).

Ao observar o processo de crianças na faixa etária de 6 a 10 anos, percebi a canção como instrumento enriquecedor para suas práticas musicais, pois a identificação gerada pela linguagem verbal abre caminhos para a conexão com a percepção musical. A melodia e o ritmo das palavras presentes nas canções contribuem com a exploração de elementos musicais, tais como: pulsação, fraseado, divisões rítmicas, articulação, andamento, etc.

No contexto das aulas para crianças, a linguagem verbal em diversos momentos se faz presente, como por exemplo na contação de histórias, que contém narrativas que possibilitam a criação de canções; é o caso da canção "Eu"² presente no álbum “Palavra Cantada - Canções Curiosas” (1998) da dupla Palavra Cantada. Neste exemplo podemos observar que, a partir da narrativa de uma história envolvendo a genealogia de uma personagem, surge uma canção cuja construção melódica, rítmica e harmônica vai se aproximando da voz falada, aproveitando-se da musicalidade da

² Disponível em: <https://youtu.be/GBMOFJXaYLA>. Acesso em: 8 mar. 2021.

entonação vocal presente no texto. Ao juntar a estimulação à imaginação, e, neste processo, ao decodificar cognitivamente a narrativa da história, se inicia um processo de identificação pessoal de quem canta e de quem ouve com o que está sendo dito. Desse modo, ao promovermos a prática da canção estamos promovendo o desenvolvimento e aprofundamento não apenas dos aspectos verbais presentes nas canções, como também dos aspectos musicais, a partir da exploração dos materiais musicais que a constituem.

Na prática, notei em meus alunos³ que a percepção auditiva e emissão vocal acurada ocorria com maior facilidade ao cantarem canções, pois a letra contém ritmo e melodia. Quando a prática utilizava-se de canções do repertório popular brasileiro já conhecidas pelas crianças, o trabalho com o material musical dessas canções ocorria de modo ainda mais fluido e participativo, pois ao identificar aquela música como familiar, despertava-se a empolgação e o desejo do compartilhamento de vivências por parte das crianças. Abordarei novamente esta relação entre a linguagem verbal e a sua relação com os aspectos musicais em 3.2.

2.2 Um breve levantamento bibliográfico

No decorrer da pesquisa, surgiu a necessidade de entender pontos de vistas e acessar pensamentos de outros educadores/educadoras diante ao objeto canção. O que me fez pesquisar bibliografias nos repositórios da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) acerca das práticas educacionais que envolvem a canção como objeto de ensino-aprendizagem. Pesquisei em três repositórios online disponibilizados no site da associação⁴, fiz o levantamento de 264 títulos com dissertações que relacionavam canto, canção e/ou cantigas com a educação musical.

Notei em diversos trabalhos a presença da canção como meio de expressão e

³ A partir deste capítulo, usarei a flexão de gênero no masculino genérico, como em “os alunos” ou “os estudantes”, substantivos utilizados para designar os estudantes e as estudantes que fizeram parte dos processos educativos relatados. A utilização desta flexão genérica, tem como objetivo contribuir para a fluidez da leitura do texto.

⁴ Disponível em: <http://www.abemeducaomusical.com.br/>. Acesso em: 4 mar. 2021.

identificação do indivíduo com a sua história. Wazlawick e Maheirie (2008), trazem resultados de pesquisas a respeito da sensibilização de educadoras em relação à prática musical no contexto da educação infantil, “tendo como foco o desenvolvimento criador no fazer musical das crianças, que passa a se refletir como integrante de seus processos de constituição como sujeitos.” (WAZLAWICK; MAHEIRIE, 2008, p.84). No texto, as autoras pontuam a importância das emoções na construção do processo educacional através do sentir, e então, as vivências e experiências ligadas ao saber seriam orientadas a partir das demandas sentidas em diferentes contextos.

A partir da pesquisa com cada educadora a respeito das canções, brincadeiras cantadas, cirandas, parlendas e jogos rítmicos que fizeram parte de suas vidas, fez-se um levantamento de um repertório de canções e brincadeiras cantadas que posteriormente poderão ser usadas em atividades com as crianças, dialogando com as experiências de cada estudante. No decorrer da pesquisa as autoras apontam: “em relação às canções de cada educadora, indagávamos acerca do que sentiram, o que despertaram tais canções, qual a importância que tiveram em suas vidas, em sua trama de relações sociais” (WAZLAWICK; MAHEIRIE, 2008, p. 88). Tais reflexões construídas no decorrer da pesquisa realizada, possibilitaram a aproximação das educadoras à suas próprias histórias, facilitando a identificação entre educadora e educando. A partir das experiências adquiridas na participação da pesquisa descrita no artigo de Wazlawick e Maheirie (2008), ocorreu o aumento de interesse dessas educadoras pela continuidade da pesquisa sobre suas narrativas.

Segundo Targas e Joly (2009, p. 114) , dialogando com os pensamentos de Penna (1999), o fazer musical de cada indivíduo está ligado às suas vivências, e reflete as diversas leituras de mundo decorrentes de cada cultura, além das relações afetivas, emocionais e auditivas de cada um. Sendo assim, a educação musical tem como papel a abordagem dessa perspectiva multiculturalista artística e social, o que gera a troca de experiência entre os alunos, entre alunos e professor/a, e a ampliação de seu universo cultural. Dentro da abordagem multicultural encontramos as

canções, que segundo Dourado (2004, p. 66) e Tatit (2004, apud TARGAS; JOLY, 2009, 114) fizeram-se presentes desde a Antiguidade, influenciando a música do século XX, assim como as culturas negras e indígenas que compõem as diversas culturas brasileiras. De acordo com as ideias de Tatit (2004) citadas por Targas e Joly (2009, p. 114), “a canção popular sempre teve sua potencialidade reforçada pela expressão da fala”, exercendo a função de expressão por sua relação com a linguagem verbal.

(...) a fala interage continuamente com a música, gerando leis de compatibilidade entre melodia e letra, que são ampliadas ainda pelo vínculo inevitável entre o corpo e os estados emocionais dos diferentes intérpretes. (TATIT, 2004, apud TARGAS; JOLY, 2009, 114).

Targas e Joly (2009) pesquisam e concluem que é possível vivenciar a música entendendo e estimulando a singularidade de cada um. Sendo assim, a canção atua nesse lugar de identificação do indivíduo com a sua narrativa e singularidades.

Me identifiquei com o trabalho de Schünemann e Maffioletti (2011) ao apresentarem as experiências de vida de uma professora que assim como eu, vivenciou de modo marcante as canções, as cantigas de roda e as histórias cantadas em sua infância e juventude. Como dito anteriormente, o contato desde tenra idade com o trabalho desenvolvido pela dupla “Palavra Cantada” por meio de programas de televisão, criaram memórias que marcaram minhas experiências e estimularam meu trabalho com as crianças, servindo de inspiração para o desenvolvimento da pesquisa descrita neste trabalho.

Assim como nas demais pesquisas e reflexões que encontrei nos repositórios da ABEM e comentei anteriormente, Schünemann e Maffioletti (2011) discorrem a respeito da influência das vivências e experiências culturais referenciadas pela família. Na pesquisa desenvolvida pelas autoras para a elaboração do artigo com o título “Música e histórias infantis: o engajamento da criança de 0 a 4 anos nas aulas de música”, conclui-se que a articulação entre música e história auxiliam no processo educativo construído com crianças de 0 a 4 anos, promovendo o engajamento das crianças nas aulas de música. O som das palavras presentes na

história estimulam o imaginário das crianças, e a narrativa presente nas canções possibilita a formação lúdica, a capacidade de brincar, cantar e criar, o que contribui para a compreensão de mundo destes estudantes.

Oliveira e Gonçalves (2003, p. 319-325) em artigo publicado nos anais do “XII encontro anual da ABEM” no ano de 2003, expõem sua análise do livro “Educação Musical para a Pré-escola”, de Nereide Schilaro Santa Rosa (1990). Segundo a análise das autoras a respeito da obra de Rosa (1990), a canção como objeto no processo de ensino-aprendizagem, tem a função de estimular e dar vazão às emoções e sentimentos, trabalhando a percepção do próprio sentir, além de desenvolver a expressão pessoal e aspectos musicais, tais como a entoação de melodias simples, a percepção rítmica, etc. (ROSA, 1990, p. 19). Com a utilização de canções no processo de ensino-aprendizagem, trabalhar com as cantigas de roda, por exemplo, pode colaborar para o desenvolvimento da coordenação visomotora, da linguagem verbal, do raciocínio lógico, da percepção visual e contribuir para a socialização das crianças; trabalhar com canções acompanhadas por atividades corporais, pode desenvolver a lateralidade, a coordenação motora, a atenção, a sensação de pulsação e acentuação rítmica.

A canção está presente nas diversas atividades escolares, porém, questiona-se o modo como é utilizada. Muitas vezes, elas estão presentes na rotina escolar, ao indicar a hora do lanche, a hora da saída, ou ainda, canções para datas festivas, integração social, raciocínio lógico, o que “limita e preenche o ‘tempo’ e os ‘espaços’ em que se divide a atividade da educação da escola” (OLIVEIRA; GONÇALVES, 2003, p. 323). Tais momentos aos quais a canção é utilizada como objeto para a formação de hábitos e para pontuar as ações escolares, fazem com que ela esvazie-se de sua potencialidade musical (OLIVEIRA; GONÇALVES, 2003, p. 323).

Com este breve levantamento bibliográfico, percebe-se a relação direta entre a cultura e o meio social em que o indivíduo está inserido com as canções escutadas e vivenciadas por ele. Estas canções muitas vezes se apresentam como parte da construção da história individual das pessoas, por meio das letras contidas em sua

construção, relacionando-se à momentos e ações cotidianas, além de darem vazão aos sentimentos, às sensações, e fazerem transparecer as individualidades e as singularidades de quem se conecta à estas canções. Sendo assim, a canção no contexto educacional se relaciona diretamente com questões extramusicais da vida pessoal dos estudantes, como objeto de identificação do indivíduo com sua história.

2.3 Algumas atividades que proponho

Minha atuação como educadora no ano de 2020 aconteceu de três formas: lecionando como professora das séries iniciais do ensino fundamental; como professora de flauta transversal; e atuando como educadora musical informal para crianças com 2 e 5 anos de idade (duas crianças com 2 anos de idade, respectivamente e uma com 5 anos de idade).

Durante meus planejamentos, tomando como ferramenta a canção, fiz o levantamento do repertório que conhecia: cantigas de roda, canções da conhecida dupla “Palavra Cantada”⁵ e diversas canções do repertório da Música Popular Brasileira (MPB) e do Pop Rock brasileiro. Com o intuito de ampliar meu repertório de canções e brincadeiras, pesquisei a respeito do trabalho desenvolvido pelo educador brincante Estêvão Marques⁶ a partir da brincadeira cantada. Ao pesquisar o trabalho de Marques, conheci o “Grupo Triii”, fundado por ele com a parceria de Mariana Pittier e Fernando Stok em 2008 e por meio de seus vídeos postados no canal -Grupo Triii-⁷, conheci canções e brincadeiras que foram agregadas ao meu repertório.

A partir das propostas dos vídeos que tomei como referência, somadas aos conhecimentos a respeito da educação musical que venho adquirindo em cursos

⁵ Dupla musical infantil formada por Sandra Peres e Paulo Tatit em 1994. Conteúdo disponível em <http://palavracantada.com.br/>; acesso em 05 de março de 2021.

⁶ Músico, professor, pesquisador, autor. Participou de diversos trabalhos com a Palavra Cantada no período de 13 anos. Conteúdo disponível em <https://estevaomarques.com/>; acesso em 05 de março de 2021.

⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/user/GrupoTriii>; acesso em 04 de março de 2021.

pontuais e ao longo dos meus quatro anos de curso de Licenciatura em Música no Instituto de Artes da UNESP, planejei semanalmente as atividades que desenvolveria com as crianças durante as nossas práticas educativas. Com as turmas do ensino fundamental, anos iniciais, nosso trabalho ocorreu de modo simultaneamente intensivo e extensivo, pois se tratava de minha primeira experiência profunda como educadora musical, nestes contextos, e por ter perdurado todo ano letivo de 2020. Experimentei diversos tipos de atividades em aula: jogos musicais, atividades que estimulavam a percepção auditiva a partir de músicas programáticas, brincadeiras com a utilização de objetos (como bolas de tênis), dinâmicas com a exploração dos timbres de instrumentos musicais, atividades para a estimulação da percepção da paisagem sonora⁸ dos ambientes em que as crianças estavam, entre outras práticas. Tais atividades surgiram a partir do acesso ao vasto repertório que havia cultivado até o momento, com o intuito de relacionar e traçar objetivos a serem alcançados no decorrer das aulas. Em todos os meus planos de aulas, a canção estava presente, porém, num primeiro momento, não como cerne das práticas.

Tinha inicialmente planejado basear o curso das aulas em uma abordagem bastante convencional sobre a música, a partir das experiências com parâmetros sonoros tais como altura, duração, intensidade, densidade, timbre. Tinha também imaginado que esta abordagem aconteceria seguindo um roteiro mensal de encontros presenciais. Porém, nem tudo se desdobra como planejamos. Em março de 2020, o mundo recebe a triste notícia da pandemia de Covid-19⁹, na qual a única medida de segurança momentânea para conter o espalhamento da doença era o distanciamento social. Sendo assim, de acordo com as recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS), o Estado de São Paulo aderiu à quarentena¹⁰ e colocou o ano letivo de 2020 em pausa por determinado período. Com a permanência

⁸ Conceito criado pelo educador musical canadense Raymond Murray Schafer, para designar o estudo do universo sonoro que nos rodeia. Traduzido do inglês “*soundscape*”.

⁹ Doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, transmitida através do contato com gotículas de saliva ou superfícies contaminadas. Apresentando um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves.

¹⁰ Período de isolamento imposto à pessoa portadora ou potencial portadora de doença contagiosa.

da pandemia e a constante ameaça de contágio e adoecimento, as instituições adotaram como forma de dar continuidade às tarefas escolares o modelo de aulas remotas, por meio da gravação de vídeo-aulas e/ou reuniões síncronas com os alunos, através de plataformas digitais. Na escola em que eu estava lecionando, as aulas de música foram interrompidas em março e retornaram apenas no mês de maio, de forma remota, através de reuniões síncronas e comunicações por meio de plataforma digital.

Durante o recesso, me coloquei a refletir a respeito das minhas práticas como educadora musical e musicista, e então, percebi o papel da canção no decorrer de minha própria experiência de vida. A utilização da canção em minhas aulas, possibilitaria a conexão direta ao indivíduo, através da sua identificação com a linguagem verbal presente nas estruturas dessas canções, além dos componentes musicais e extramusicais que compõem a canção, que poderiam ser explorados nas práticas pedagógico-musicais. Após essa reflexão, adotei a canção como principal recurso na orientação dos meus planejamentos, colocando-a como cerne das práticas que viriam a seguir. Deste momento em diante, passei a construir as minhas práticas de educação musical em torno deste objeto, buscando a cada aula entender juntamente com meus alunos a potencialidade presente nas canções que estávamos utilizando para o desenvolvimento de nossas atividades.

A partir daquele momento, meu planejamento passou a ser feito do seguinte modo: após a pesquisa sobre o meu repertório pessoal, em materiais propostos por outros educadores, em vídeos disponíveis na plataforma virtual YouTube ou em outras redes sociais (tais como Facebook e Instagram), havia a escolha da canção e, posteriormente, a análise das possibilidades de aplicação pedagógica daquele material. Desse modo fui traçando, então, um planejamento inspirado nos materiais de diversos educadores que se juntavam aos meus pensamentos a respeito da educação musical e a utilização da canção como objeto de ensino-aprendizagem, com a observação das suas potencialidades neste contexto, através da análise da construção rítmica e melódica destas canções, percebendo as possibilidades de

exploração desses elementos musicais no processo de ensino-aprendizagem; neste contexto, a letra e narrativa, que poderiam tanto se relacionar com a contação de alguma história ou quanto com a exploração do movimento corporal; fui acessando também as possibilidades de inserção da linguagem de desenhos, que poderiam tornar-se partituras gráficas ou registros de pensamentos a respeito do assunto abordado em aula.

Em diversos planos de aula, utilizei canções do repertório popular brasileiro que eram de conhecimento da grande maioria das crianças, o que possibilitou uma maior identificação das crianças com a atividade proposta, provocando o desejo do compartilhamento de suas experiências pessoais. Tal compartilhamento de experiências e ideias, contribuía para o engajamento das crianças com a atividade, pois havia a valorização das percepções de cada integrante da turma em relação ao assunto abordado. Este modo de conduzir as dinâmicas das aulas, instigava a experimentação e a criação de práticas musicais a partir dos elementos percebidos nestes materiais apresentados. Neste repertório, encontramos um rico material rítmico, culturalmente característico do Brasil, onde pudemos trabalhar sensações rítmicas através do canto e em diversas vezes, da percussão corporal¹¹.

Além do trabalho como professora das turmas das séries iniciais do ensino fundamental, atuei como professora de flauta transversal, tendo como foco inicial o ensino-aprendizado de crianças. Trabalhei com alunas na faixa etária de 8 a 9 anos. Embora pertencessem à mesma faixa etária dos meus alunos da escola de ensino básico, o processo com estes estudantes ocorreu de maneira distinta, pois o objetivo central era o aprendizado do instrumento. Porém, de nenhum modo a existência deste objetivo mais direto sobre a aprendizagem do instrumento fez com que as aulas se tornassem maçantes e tecnicistas. Em conjunto com o aprendizado da flauta transversal, trabalhávamos com as canções, de modo a desenvolver a percepção auditiva e sensorial das alunas, por meio de brincadeiras corporais, canto com letra, canto sem letra e solfejo, auxiliando e complementando o trabalho com o

¹¹ Produzir sons percussivos com o corpo humano.

instrumento musical. Também por causa da pandemia e do isolamento social (como já mencionei anteriormente), nosso contato presencial perdurou desde o final de 2019 até março de 2020, depois migramos nossas aulas para o formato remoto, por meio de reuniões semanais síncronas.

Após o início das aulas remotas, tive a oportunidade de lecionar flauta transversal de modo online para um rapaz de 29 anos. O trabalho com este aluno se distinguiu do que desenvolvia até então com as crianças, pois ele demonstrava certa resistência a atividades importantes para aprendizagem musical, que não se limitavam à prática do instrumento, tais como a prática do canto e do movimento corporal, que foram pouco exploradas. No caso deste aluno, o plano de ensino concentrava-se essencialmente na prática do instrumento; aos poucos, introduzimos pontualmente o solfejo como prática colaborativa para a decodificação da melodia e conexão com a técnica do instrumento, havendo também a presença instintiva do canto sem palavras, como forma de expressão musical do aluno.

No segundo semestre de 2020, com a flexibilização da quarentena pelas autoridades governamentais, adotei os protocolos de higienização e distanciamento social e atuei, pelo período de um mês, ministrando presencialmente aulas particulares de música em duas residências, respectivamente, para uma criança de 2 anos de idade e para dois irmãos, com idade de 2 e 5 anos, respectivamente. Neste momento, com a minha experiência anterior como educadora para as turmas do ensino fundamental, anos iniciais e a maturação da minha pesquisa sobre a canção como cerne da prática de educação musical, tomei a canção como base para a preparação dessas aulas. Por sugestão do meu orientador Prof. Dr. Wladimir Mattos, criei um plano geral para as aulas com base em um roteiro de canções, compreendendo: uma canção para a introdução da aula (canção de “olá”); um conjunto de canções que fariam parte do desenvolvimento, como base para os elementos musicais e extramusicais a serem abordados na aula; e uma canção para despedida (canção de “tchau”). Com base neste roteiro, realizei com as crianças um percurso de ensino-aprendizagem de música, com aulas semanais.

De modo geral, em todas as práticas de 2020, planejei minhas atividades para que acontecessem de modo plástico, com respeito às individualidades dos alunos, para a construção de um processo musical em conjunto, prezando pela valorização da experiência que ocorria no ato do encontro entre educador e educando. A partir das respostas dos alunos às atividades propostas no decorrer de minhas práticas como educadora musical, pude avaliar e, quando preciso, adotar novos modos de aplicação de tais atividades, para que houvesse uma maior compreensão e aproveitamento do momento compartilhado em aula.

A seguir, discorro sobre os planos de aulas construídos ao longo das experiências que acabo de descrever, e sobre os pensamentos que me levaram a desenhar tais caminhos a serem seguidos.

3 A prática

Neste capítulo, abordarei meu processo de pesquisa, planejamento e criação a respeito da educação musical. Como dito anteriormente, em 2020 iniciei meu caminho como educadora musical, lecionando para as classes do ensino fundamental, anos iniciais. Encarei este momento como uma oportunidade de finalmente colocar em prática tudo que descobri e construí no decorrer dos quatro anos de graduação, além do que vivenciei em cursos que frequentei durante esse processo. Estava pela primeira vez frente a frente com salas de aula repletas de crianças ansiosas por uma boa aula de música. Então, recolhi o material que tinha disponível e após definir meu objetivo a ser alcançado, planejei a primeira aula. Prossegui pesquisando, avaliando e modificando meus planejamentos de acordo com as aulas que lecionava e as respostas dos alunos. Continuei esse processo inspirando-me em diversos educadores e à procura de uma conexão entre as atividades trabalhadas no decorrer das aulas, pois a escola não possuía um programa de ensino de música, material adequado ou qualquer consultoria que pudesse me auxiliar nesse processo, o que me fazia pesquisar, avaliar, criar e planejar sozinha o que seria desenvolvido neste meu primeiro ano como educadora em escola de ensino básico.

Como professora de flauta transversal, os processos desenhados em meus planejamentos apontavam um caminho diferenciado, pois ocorriam individualmente, com um objetivo pré estabelecido: a prática da flauta transversal. Essas aulas contribuíram para o aprimoramento da minha didática por meio das experiências práticas adquiridas, no papel de educadora, pois até então, meu contato com a flauta transversal era na posição de aluna, me orientando e reproduzindo o que era ensinado à mim. Após a finalização do curso de flauta transversal (como aluna), pude aos poucos criar minha forma de lecionar o instrumento, me aproximando de uma educação musical mais abrangente, como por exemplo, com o exercício da relação entre a prática do instrumento e a canção, trabalhando o canto e

a percepção auditiva ativa juntamente com o aprendizado da flauta transversal.

Apesar do curto tempo (período de um mês), também estive como educadora musical informal, lecionando para crianças com 2 e 5 anos (duas crianças com 2 anos e uma com 5 anos, respectivamente). Apliquei de igual modo, meus conhecimentos acerca da educação musical, porém, enfrentei desafios concretos, como a estruturação de uma aula consistente, contendo um material interessante a ser desenvolvido (o que igualmente me afligia nas aulas com as turmas das séries iniciais do ensino fundamental) e a condução desta aula na residência das crianças, com distrações a serem superadas. Desafios esses que se somam a personalidade de cada criança e seu modo de vivenciar o fazer musical.

Em todas as práticas, trabalhei essencialmente com canções que abriram caminhos à uma exploração musical, corporal, motora, visual e imaginativa das crianças, experimentando diversos modos de construir esse processo juntamente com elas. A seguir, apresentarei meus pensamentos a respeito da educação musical, quais caminhos percorri baseando-me em diversas referências.

3.1 O canto e o movimento

O movimento corporal traz a expressão do que é visto, ouvido, sentido e falado. Partimos de movimentos simples como um olhar e atravessamos para movimentos amplos (como o correr, dançar, pular) e refinados (como manusear uma colher, escrever, tocar um instrumento musical).

Brikman (2014, p. 16) reflete a respeito da expressão corporal. Segundo a autora, a arte do movimento tem “profunda conexão com o eu criador”, abrindo espaço para a criatividade e percepção de si e do outro. É a “linguagem expressiva não verbal na qual se revelam as diferentes linguagens artísticas que podem ir além da dança” (BRIKMAN, 2014, p. 21). A expressão corporal se estende ao fazer musical, dialogando com o “método Dalcroze”. Mariani (2012, p. 25), ao apresentar o educador musical Émile Jaques-Dalcroze, discorre que para o educador, a

compreensão musical está diretamente ligada à mente-corpo. A vivência musical passa pela experiência corporal e sensitiva do indivíduo (MARIANI, 2012, p. 41) nomeando como “Rítmica”, a “estimulação da atividade motora por meio dos eventos musicais” (ibid, p. 41).

Brikman afirma que “Mover-se é tão comum que não nos damos conta... mas continuamos em movimento. É a maneira simples, fácil, próxima e profunda de que dispomos em nosso modo de estar no mundo” (BRIKMAN, 2014, p. 21). Mariani (2012, p. 41), segundo as percepções de Dalcroze, afirma que os elementos musicais são expressados naturalmente pelas crianças no seu modo de experimentar o mundo. Sendo assim, vejo como necessário que o educador musical, em conjunto com a escola como instituição participante da formação do indivíduo, utilize-se dessa expressão natural e elementar da criança, de modo a contribuir com o desenvolvimento e aprimoramento dessas práticas, aplicando-as ativamente na elaboração em conjunto de um caminho pedagógico.

Como foi dito, Brikman (2012, p. 16) reflete a respeito da expressão corporal como campo para a abertura da criatividade. Ao apresentar os pensamentos de Dalcroze, Mariani (2012, 45) aponta a improvisação como momento criativo dentro das propostas do educador, momento o qual o indivíduo terá a liberdade de se expressar musicalmente e corporalmente, demonstrando suas ideias e conteúdos assimilados pela experiência.

O pedagogo Carl Orff em sua obra intitulada “Orff-Schulwerk” (trabalho escolar em alemão) aponta a criança como detentora das ferramentas para o aprendizado e criação, desenvolvendo o conceito de Música Elementar, “onde une a palavra, a música e o movimento no processo de aprendizagem” (MARQUES, 2018). A palavra, a música e o movimento estão presentes nas brincadeiras cantadas, onde a criança descobre um mundo de possibilidades vivenciadas através da prática do que é natural e elementar: o brincar. Na construção dessas brincadeiras existem canções, que através do canto e do movimento corporal compartilhados em grupo no ato de brincar, trabalham os aspectos musicais, tais como: melodia, ritmo, harmonia, etc.

Ao pesquisar o trabalho de Francisco Marques (Chico dos Bonecos), Estêvão Marques, Palavra Cantada, percebo a brincadeira cantada como importante objeto de desenvolvimento do conhecimento musical e pessoal das crianças. Com a presença de movimentos corporais amplos e refinados, canções de tradição oral, trabalho com a linguagem verbal, musical e a diversidade cultural, cria-se um processo de ensino-aprendizagem que se utiliza da ferramenta que está a todo tempo com as crianças: as brincadeiras. Herança de diversos povos que fazem parte da história brasileira, essas brincadeiras sofreram modificações linguísticas e estruturais, porém, sua permanência reflete a conexão entre as mais variadas culturas que fazem parte do Brasil. Sendo assim, é de grande importância a valorização da cultura popular nas escolas, refletida nas canções e brincadeiras que promovem uma formação mais ampla dos estudantes.

Em minhas práticas, utilizo as brincadeiras cantadas como objeto de ensino-aprendizagem natural das crianças, partindo da música elementar em direção ao aprimoramento e reconhecimento dos elementos musicais presentes nessas brincadeiras e canções, de modo a instigar através do lúdico a percepção musical dos alunos, respeitando seu modo de aprender e o meu modo de ensinar.

3.2 Aspectos musicais

Nas aulas de música (seja em âmbito escolar ou em formato de curso livre), é de grande importância que o aprendizado dos aspectos musicais sejam desenvolvidos de modo que respeite o processo natural e particular de cada criança. Com o respeito e valorização destes processos de aprendizagem, será possível o compartilhamento de experiências musicais entre os estudantes e a educadora/educador, que serão importantes para suas formações individuais.

Através do trabalho com as canções e brincadeiras cantadas, as crianças constroem vivências lúdicas e prazerosas nas quais os indivíduos se colocam a ouvir, sentir, cantar e se mover. Este fazer musical ativo contribui para o entendimento dos

elementos que compõem a música, através da sensação corporal e emocional das crianças, elementos como: a sensação de pulsação e percepção sensorial de células rítmicas vivenciadas a partir da prática de brincadeiras em roda; a percepção das alturas que estão presentes nas melodias das canções; a harmonia tocada por algum instrumento que acompanha a atividade. Ao assumir a prática musical como primazia nas aulas de música, ocorre de modo efetivo a interiorização e entendimento dos aspectos musicais, através do acesso pelos sentidos e da relação com os sentimentos, através da experiência.

Ao adotarmos a canção como cerne da prática nas aulas de música, através da realização de brincadeiras lúdicas que compreendam o ato de ouvir, sentir, cantar e se mover, estimulamos o desencadeamento de um aprendizado natural, orgânico e divertido dos elementos musicais e linguísticos que compõem estas canções. Para Edgar Willems, nas palavras de Parejo (2012, p. 103), na educação musical dos principiantes, o ato de cantar canções desempenha o papel mais importante na construção deste processo, por favorecer a “atividade sintática”, ao integrar melodia, ritmo e harmonia, sendo a maneira mais sensível e eficaz para o desenvolvimento da musicalidade e a audição interior. De acordo com Parejo (2012, p. 103), Willams aponta que muitas crianças cantam antes mesmo de falar, o que indica aos pais e professores que a canção é um potente objeto para o acesso à musicalidade destas crianças. Portanto, o “método Willems”, segundo Parejo (2012, p. 104), estabelece uma classificação didática de canções para serem trabalhadas com crianças: inicia-se com canções populares tradicionais; caminhando para outras canções simples, elaboradas a partir de palavras e ações cotidianas (bom dia, papai, mamãe); chegando a canções para a preparação instrumental (utilizando o pentacorde, para a possibilidade de tocá-la no piano), a partir deste ponto, cantando previamente a canção com palavras, depois com o desenvolvimento da prática do canto sem palavras, transpondo a tonalidade original deste canto para diversas tonalidades; e finalmente, o canto utilizando as notas da escala de Dó Maior. Parejo (2012, p. 104) prossegue descrevendo as estratégias de Willems para o desenvolvimento dos

aspectos musicais a partir da canção, como a percepção dos intervalos musicais, mas, também valoriza a possibilidade da canção como estímulo para expressões faciais e movimentos corporais, por meio de mímicas; ou a utilização de canções ritmadas para a exploração do movimentos naturais do corpo humano, tais como saltar, correr, balançar, brincando com variações de velocidades; dentre outras sugestões de atividades com os materiais componentes da canção. Me atentei ao final das destas sugestões apresentadas por Parejo (2012, p. 104), ao qual a proposta de Willems se dirige ao comportamento de observação do educador diante das expressões espontâneas das crianças, de modo a canalizar essas espontaneidades criativas, para a prática das atividades musicais.

As práticas musicais sugeridas por Parejo (2012, p. 104), a partir das propostas de Willems, possibilitam a construção de um processo de educação musical que conecte o aprendizado de elementos musicais, ao aprendizado de canções, a partir da análise dos materiais que as compõem. Aprender uma canção consiste no entendimento de elementos que a constituem, tais como: letra, ritmo, altura, dinâmica, intensidade, variações timbrísticas, relações intervalares, sensações harmônicas, etc.

O aprendizado de um repertório com canções diversificadas, possibilita a exploração de diferentes elementos musicais particulares de cada canção, como por exemplo: a sensação corporal a partir da exploração do material rítmico característico da canção de domínio público “Sambalelé”; ou a percepção das alturas das notas musical, com o aprendizado da música “Minha Canção” de Chico Buarque.

O uso do canto com acuidade rítmica e tonal, como recurso para a apresentação dos repertórios musicais compartilhados ao longo de encontros periódicos, é suficiente para o estímulo à percepção e à aprendizagem dos aspectos musicais, conhecimentos que se adquirem através da experiência. Parejo (2012, p. 103), afirma que Willems enfatiza a importância da vivência musical, antes do indivíduo tomar consciência dos fatos. Em consonância com o pensamento de Willems, está o pensamento de Zoltán Kodály. Segundo Silva (2012, p. 57), Kodály

afirma que é preciso que a educação musical colabore na geração de músicos amadores, no qual a música faça parte de suas vidas, e que a vivência musical preceda o processo de aprendizagem de conteúdos musicais. De acordo com a pedagogia Kodály, a voz está no centro da estrutura do processo de educação musical, para o qual os materiais musicais podem ser estruturados em três âmbitos: “i - canções e jogos infantis cantados na língua materna; ii - melodias folclóricas nacionais (com futuros acréscimos de melodias de outras nações); iii - temas derivados do repertório erudito ocidental” (SILVA, 2012, p. 57). Comentarei, a seguir, a respeito dos materiais de número i e ii.

A utilização de canções folclóricas cantadas na língua materna, significa para Kodály a formação de valores musicais estabelecidos juntamente com sua identidade cultural, compreendendo formas, rimas e fraseados (SILVA, 2012, p. 58). Ao tomar o canto como proposta, os materiais de ensino utilizados por Kodály são: no aspecto melódico i - o solfejo utilizando nomes de notas; ii - a manossolfa¹² para as alturas musicais; iii - Dó móvel (leitura relativa); iv - leitura absoluta. No aspecto rítmico, a utilização de sílabas para a realização do solfejo.

O modelo de solfejo sugerido por Kodály apresenta diversas questões a serem discutidas. Em minhas práticas, utilizei o princípio da manossolfa desenvolvido por ele, porém, tomei a liberdade de criar juntamente com meus alunos movimentos corporais mais amplos para a representação das alturas das notas musicais, estendendo-se ao corpo todo.

No início de minha formação como musicista, tive contato com o método de Kodály, que utiliza as sílabas nos solfejos rítmicos. Em minha atuação como educadora musical, quanto ao aspecto rítmico, utilizo-me desse método com alunos de instrumento, especialmente, pois utilizamos a leitura de partitura como recurso em nossas práticas educativas. Através da divisão silábica das palavras, proposta pelo método Kodály, exploramos o aspecto rítmico em nossas atividades envolvendo o

¹² Sequência de gestos manuais utilizada na aprendizagem de alturas. Cada altura possui um gesto correspondente. (SILVA, 2012, p. 73).

instrumento musical. Certa vez, apresentei como proposta para uma aluna de flauta transversal a composição de uma música com a utilização de palavras que dariam origem a uma escrita rítmica. Assim, a partir de um tema de sua escolha, a aluna desenvolveu uma narrativa verbal que se tornou uma partitura rítmica e posteriormente adicionamos alturas às figuras rítmicas. Paralelamente à escrita da partitura, como forma de correção e entendimento do processo de criação, utilizamos o canto e, posteriormente, a execução dessa nova composição na flauta transversal. Ao adotarmos o canto como a base do fazer musical nas práticas educativas, contribuímos com o processo de estimulação do chamado ouvido interno dos alunos, ou seja, o estímulo da habilidade de “ouvir” internamente a melodia da canção mesmo quando não estamos cantando, essenciais para a compreensão dos componentes rítmicos e tonais que se conectam na melodia da canção. Em uma de minhas práticas como educadora musical, desenvolvi juntamente com as crianças das séries iniciais do ensino fundamental o trabalho com a canção popular de domínio público “Quem me ensinou a nadar?”, que contém como célula rítmica predominante um agrupamento sincopado. Após o canto desta canção, propus aos alunos que reproduzissem esta célula, ritmicamente, utilizando sons corporais. Devido ao canto praticado anteriormente, e conseqüente estimulação do ouvido interno, percebi que isto contribuiu nitidamente para que os alunos pudessem facilmente reproduzir as células rítmicas presentes na música.

Quando se trata da prática pedagógica-musical, as concepções de Kodály partem da voz e se estendem à utilização do restante do corpo, como recurso. Kodály deixa como sugestão para o desenvolvimento de atividades musicais: a preparação e o aquecimento da voz; a exploração do material rítmico da canção, através de sons corporais e vocais; a sensação de pulsação e andamento com movimentos em roda, que se conectam ao aprendizado da letra da canção, através da imitação; entre outras atividades. (SILVA, 2012, p. 82-84).

Encaro o método Kodály como inspiração para a criação de dinâmicas educativas mais abrangentes, utilizando-me do solfejo como ferramenta, porém

atrelado à vivências ativas¹³ e criativas em grupos. Em minhas práticas como educadora musical para os alunos das séries iniciais do ensino fundamental, durante o ano letivo de 2020 procurei explorar pensamentos acerca da educação musical, como: a construção em grupo (mesmo que a distância durante o período de aulas remotas, devido à pandemia), a audição de canções, o cantar, as sensações rítmicas e conhecimentos melódicos a partir do solfejo corporal¹⁴ e brincadeiras cantadas, etc. Por meio do compartilhamento do processo de ensino-aprendizagem musical através do lúdico, da valorização da criatividade e imaginação das crianças e da busca pelo entendimento dos processos individuais coletivos dos alunos e alunas, procurei dinamizar meus planejamentos para eles estivessem condizentes com a dinâmica de cada grupo.

3.3 Aspectos extramusicais

Ao refletir a respeito dos processos de ensino-aprendizagem musical presentes em minhas práticas com as turmas das primeiras séries do ensino fundamental, percebi que a construção do conhecimento musical acontece de maneira ampla, encontrando-se com outros processos de formação nos quais os estudantes estão emergidos, seja no campo da alfabetização, dos conhecimentos gerais, do descobrimento pessoal e de outros aspectos culturais. Em minha atual compreensão sobre o processo educativo, o material musical é suficiente, porém, permeado de processos que atravessam a aprendizagem.

Na minha experiência, o trabalho musical construído com as turmas da educação básica se apresentava de modo amplo e conectado a outras vertentes do saber, sendo inevitável durante a prática musical que elementos extramusicais a atravessassem. No cenário educativo atual, segundo a Base Nacional Comum

¹³ Modelo de ensino no qual o estudante é estimulado a ser protagonista da sua própria aprendizagem, participando deste processo de forma mais direta e autônoma.

¹⁴ Utilizar-se de gestos corporais para acompanhar o solfejo de uma melodia.

Curricular (BNCC¹⁵), a disciplina de música contida no currículo escolar está integrada às demais disciplinas, ao complementar conteúdos relacionados à alfabetização e potencializar aspectos ligados à coordenação motora, socialização e criatividade. Creio que aspectos extramusicais desenvolvidos a partir da prática musical contribuem para a formação completa e complexa do estudante.

O conceito de “música elementar”, criado pelo músico pedagogo Carl Orff, fundamenta-se na ideia de construção do processo de ensino-aprendizagem musical, a partir de vivências significativas, que contribuem para o desenvolvimento da personalidade do indivíduo. Tais vivências, surgiriam com a valorização dos elementos básicos presentes em cada indivíduo, tais como a música, o movimento, a dança e a linguagem. Para Orff, o aprendizado acontece na prática, cujas linguagens do que é elementar se interligam, através da exploração do canto, da dança, do instrumento musical, do movimento corporal, da brincadeira, do poema, da improvisação, etc. (BONA, 2012, p. 140).

A canção se apresenta como potente material para o desenvolvimento da música elementar. A letra da canção, além de integrar na melodia um componente linguístico, contribui com o aspecto rítmico musical da melodia, a partir da rítmica das palavras. No processo da educação musical, as brincadeiras corporais evidenciam a relação da linguagem musical com o movimento e as noções de temporalidade e espacialidade.

De acordo com Bona (2012, p. 141), a prática sugerida por Orff tem como princípio a improvisação melódica, rítmica, idiomática e de movimentos (seguindo os caminhos de Dalcroze). Através da improvisação, a criança tem como possibilidade a liberdade criativa e expressiva, tendo o seu corpo como principal instrumento musical, o que potencializa o nascimento da música de cada um.

Durante minhas práticas no campo da educação musical, experimentei em conjunto com meus alunos a relação entre os aspectos musicais e extramusicais como dito anteriormente, interligando estes processos aos quais aquelas crianças

¹⁵ Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>; acesso em 22 de março de 2021.

estavam inseridas, com o objetivo de promover o diálogo entre as diversas práticas. Por vezes, utilizamos como recurso a contação de histórias, o movimento corporal, a arte do desenho e o debate a respeito de assuntos que permeavam a grade curricular de cada turma (no contexto dos primeiros anos do ensino fundamental). Por meio das canções, pudemos explorar ainda mais o território dos aspectos extramusicais, pois as narrativas dessas canções abriam caminhos a criação de histórias, desenhos e pesquisa cultural, criando um processo de ensino-aprendizagem em rizoma.

De acordo com Santos (2019, p. 108) o termo rizoma, advindo da botânica, refere-se a “um caule radiforme fasciculado que cresce e se ramifica horizontalmente de maneira subterrânea nos substratos”. Segundo Deleuze e Guattari (1995, p. 22), em uma compreensão sobre rizoma que se transpõe da botânica para outras áreas e objetos do conhecimento, “qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo”, havendo uma igual importância a todos os pontos desse rizoma. O pensamento acerca do chamado “currículo rizomático” afirma que o processo de ensino-aprendizagem deve se comportar como um desses rizomas, partindo de certo material que se desdobra e se conecta a diversos outros. “Não se trata de um sistema fechado ou aberto, mas de múltiplos sistemas abertos”, como afirma Santos (2019, p. 114).

Ao adotar a canção como objeto de ensino-aprendizagem musical, o ato de cantar essas canções se conecta, de maneira rizomática, a diversas outras práticas a serem exploradas. Materiais musicais ligados à linguagem musical, tais como: pulsação, noções rítmicas, afinação, etc., encontram aspectos extramusicais, ligados à linguagem verbal (tais como a poesia e a prosódia), à linguagem corporal (tal como a coordenação motora), à linguagem cognitiva (tais como a conexão entre corpo e voz, e a criação de letras), e às demais referências históricas e culturais acerca destas canções. Nota-se que estas diversas possibilidades de exploração e criação surgem a partir da canção e os materiais que a compõem.

4 Na prática

Em minha experiência como docente, durante o ano de 2020, percebi que as expectativas construídas ao longo de minha trajetória universitária não correspondiam à verdadeira demanda que encontrei pelo caminho. Era preciso conhecer os alunos/alunas e lidar com frustrações e imprevistos que foram pouco conversados e debatidos durante a graduação em Licenciatura em Música. Toda teoria e expectativa construída no que diz respeito à educação musical precisavam ser transformadas em prática verdadeira e consistente, em sala de aula. Nos primeiros meses de atuação como professora, percebi a potência da experiência alcançada pela prática docente em conjunto com os estudantes, na qual o planejamento se faz necessário, porém, também percebi que é preciso considerar o contexto em que essas atividades estão sendo praticadas, além das percepções pessoais e experiências vivenciadas em grupo, nas práticas educativas.

4.1 Cartografia

Segundo Barros e Kastrup (2009, p. 56), o método de cartografia desenvolvido por Gilles Deleuze e Félix Guattari, tem como propósito o acompanhamento de um processo. Utilizando-se de uma atenção não focalizada e abrangente, o cartógrafo inicia com a produção de dados da pesquisa, pela atenção e criação a partir do que já existe no espaço, alinhando-se à política construtivista de construção do conhecimento (BARROS; KASTRUP, 2009, p. 33-34). O pensamento construtivista, no contexto educacional, é a construção conjunta do conhecimento, na qual o estudante tem papel ativo e criativo no seu processo de ensino-aprendizagem. Assim, ao dialogar com as propostas comentadas por Barros e Kastrup (2009, p. 34-37), vejo o educador na posição de observador suspenso no contexto da educação construtivista, ao observar sem julgamentos o processo de cada aluno. Aplica-se neste contexto, também segundo Barros e Kastrup (2009, p. 37), a elaboração do conceito de

suspensão, por E. Husserl, que traz a relação entre sujeito-objeto na organização do conhecimento, a partir da adição de uma “suspensão da política cognitiva-realista”. Segundo Barros e Kastrup (2009, p. 40-47), no contexto do trabalho de cartografia, a ideia de atenção sem focalização na produção de dados de uma pesquisa possui quatro variantes: o rastreio, “gesto de varredura do campo” a ser pesquisado; o toque, “movimentos de exploração do campo perceptivo tátil, que visam construir um conhecimento dos objetos”; o pouso, “percepção, seja ela visual, auditiva ou outra, (que) realiza uma parada e o campo se fecha, numa espécie de zoom”; o “reconhecimento atento,” quando somos atraídos por algo que obriga o pouso da atenção e exige a reconfiguração do território da observação”, saindo da suspensão.

Ao refletir a respeito de minhas práticas como educadora musical, percebi que meu processo cartográfico se construiu a partir de observação e rastreio das vivências que ocorreram no decorrer das aulas, onde as experiências se iniciavam a partir do planejamento educacional construído individualmente por mim, que sofria modificações e complementos a partir de sugestões dos alunos. O rastreio das práticas vivenciadas em aula se dava desde o primeiro momento do encontro, com as interações entre mim e os estudantes. Tal momento não constava no planejamento, mas estavam presentes na prática. Nesse primeiro contato, o rastreio se misturava com a exploração tátil que experimentei ao perceber e reconhecer os estudantes que estavam presentes. Ao caminharmos para o planejamento, percebi a terceira variante: o pouso, ou seja, o *zoom*, não como focalização, mas, segundo Vermersch (2002a, apud BARROS; KASTRUP, 2009, p. 43), uma janela atencional que se abre, havendo a possibilidade de mudança para outras janelas.

Percebi as quatro variantes atencionais entrelaçadas, revezando-se como protagonistas na construção pedagógica junto aos estudantes. Deste modo, apresento a seguir a cartografia delineada durante as minhas práticas pedagógicas, no ano de 2020:

Durante as aulas presenciais, no mês de fevereiro de 2020, com as turmas das séries iniciais do ensino fundamental, tracei o planejamento semestral tendo em

vista a exploração da propriedade timbrística do som. O objetivo para a primeira aula era conhecer as classes com a utilização da canção “Lá vem”¹⁶, presente no repertório do Grupo Triii. Para a execução da canção, cada criança recebeu um instrumento percussivo, enquanto eu tocava ukulele. A letra da canção continha espaço para a apresentação dos nossos nomes e dos instrumentos que estávamos tocando, de modo a trabalhar a percepção timbrística de cada instrumento e do nome de cada participante. A atividade fluiu em todas as turmas, porém, em cada classe a prática aconteceu de forma particular.

A segunda prática que envolvia a percepção de timbres, desenvolvida em nossas aulas presenciais, foi a partir da peça “Pedro e o Lobo”, de Serguei Prokofiev, onde trabalhamos as diferenças timbrísticas dos instrumentos da orquestra. No trabalho desta atividade com os alunos do primeiro ano do ensino fundamental (faixa etária de 6 anos), houve a contação da história de “Pedro e o Lobo”, pausadamente, pois despertou grande interesse das crianças no aspecto narrativo, o que fez com que a turma comentasse e participasse ativamente da narrativa da história. No segundo ano do ensino fundamental (faixa etária de 7 anos), a classe demonstrou interesse pelo desenrolar da história, porém, mostraram-se interessados em conhecer e descobrir os diferentes timbres dos instrumentos presentes na narrativa musical. A turma do terceiro ano do ensino fundamental estava pouco atenta à história contada, porém criaram uma peça teatral a partir da narrativa. Dividiram-se em grupos e criaram cenas baseadas na história contada. O trabalho com o quarto ano do ensino fundamental não gerou interesse nos alunos, por julgarem ser uma peça “para crianças”.

Logo percebi que cada grupo apresentava particularidades, e que eu, como educadora, deveria levá-las em questão no momento do planejamento das atividades pedagógicas, porém, também percebi que as experiências vivenciadas em aula eram mais importantes que as atividades contidas no planejamento. No decorrer das aulas presenciais, trabalhei com a paisagem sonora do espaço escolar e residencial das

¹⁶ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=-FJVdJ6H9hM>> ; acesso em 12 de março de 2021.

crianças, através do estímulo à percepção dos sons presentes nesses espaços. Os estudantes listaram estes sons que perceberam ao longo da semana, e a partir destas listas, desenvolvemos as atividades propostas.

Com a certeza de que o trabalho com cada classe seria diferente, adotei um tema comum a todas as turmas (propriedade do som, timbre), porém busquei abordagens particulares a cada grupo. Com a turma do quarto ano do ensino fundamental, por exemplo, ao observar a dinâmica da turma, propus uma atividade de exploração da área externa à sala de aula. Se tratava de um “caça ao tesouro musical”, jogo no qual os alunos seriam submetidos à pistas e adivinhações relacionadas às propriedades timbrísticas dos sons, e à percepção auditiva do espaço em que se faziam presentes, desenvolvendo um trabalho conjunto de exploração e apropriação do espaço escolar, o que gerou resultados positivos a respeito do envolvimento das crianças com a atividade proposta. Seguimos as aulas com jogos que envolviam a percepção auditiva e espacial dos alunos. Tais práticas aconteciam conforme a resposta da turma às atividades propostas, sem um planejamento fechado.

Durante esse primeiro contato com as crianças estudantes da escola, percebi que meu papel como educadora compreendia questões para além do cumprimento curricular das propostas de atividades; eu precisaria lidar com questões comportamentais coletivas e individuais dos alunos, e nesse contexto me vi implicada na necessidade de olhar e procurar entender sobre as questões extra-classe que poderiam impactar no comportamento das crianças, mesmo que de modo superficial e momentâneo. Por exemplo, certa vez, após a aula de música, os alunos estavam se organizando para ir ao pátio cantar o Hino Nacional. Após a montagem da fila, pela ordem de altura das crianças (critério estabelecido previamente pela professora da sala), um aluno se recusou a ficar em posição nesta fila. Então, parti com os outros alunos para o pátio e retornei à sala para uma conversa com este aluno, em específico. O aluno me disse, nesta oportunidade, que sentia falta do pai, que havia falecido, informação que para mim tinha clara relação com o

comportamento do aluno, no contexto social. Em outro momento, os alunos do quarto ano do ensino fundamental estavam discutindo e se agredindo fisicamente durante a aula, quando precisei apartá-los e adverti-los. Nesta mesma sala de aula, um aluno que dizia “não gostar de música”, após acertar todas as adivinhações presentes na atividade de “caça ao tesouro musical”, me enviou uma carta com a seguinte frase “você é a melhor professora de música do mundo”. Estas são algumas das experiências obtidas durante as aulas presenciais, que demonstram que o meu papel como educadora daquelas crianças contemplava aspectos que estão além daqueles especificamente relacionados ao ensino e aprendizagem musical.

No início de março, ao seguir meu planejamento, propus atividades que trabalhassem sensações rítmico-musicais. Com o primeiro ano do ensino fundamental, como atividade de introdução, fizemos o solfejo das notas musicais, relacionando cada som com determinadas partes do corpo, ao acompanhar a canção “Minha canção”, de Chico Buarque. Seguimos para a atividade central da aula, na qual estimulamos a sensação corporal de pulsação. Nesta atividade em questão, intitulada “jogo da seta”, os alunos se posicionaram em roda, e nesta roda, um dos participantes estaria com uma “seta”, representada pelas suas mãos, então, ele deveria enviá-la para outro integrante da roda, através de uma palma direcionada à este integrante. Tal envio desta “seta”, deveria ocorrer na contagem de quatro pulsações estabelecidas pelo grupo. Posteriormente, substituímos as “setas” por bolinhas de tênis. Na segunda parte da atividade planejada, a proposta era a de utilizar as bolinhas de tênis, de modo similar ao da atividade anterior, mas a partir da canção popular “Escravos de Jó”, porém, não houve tempo suficiente para realizar esta parte atividade com as turmas do primeiro e segundo ano do ensino fundamental. Ambas as turmas gostaram da experiência com o “jogo das setas”, porém, ao adicionarmos a bolinha, apareceram questionamentos por parte das crianças do primeiro ano, tais como: “não passaram a bolinha para mim”. Na turma do segundo ano ocorreu uma certa bagunça com a introdução do objeto, que modificou a dinâmica da aula. No terceiro ano, a proposta era semelhante, mas a

classe apresentava uma nítida falta de interesse em executar a atividade. Até que uma aluna comentou: “que atividade de bebê, ficar passando a bolinha de um para o outro”. Após esse comentário, a turma em sua maioria se pôs a ridicularizar a atividade e não querer participar da mesma. A dinâmica com o quarto ano se deu de modo diferente, pois, ao adicionarmos as bolinhas, sentamos em roda no chão do pátio e brincamos de rolá-las entre os participantes, respeitando a contagem de quatro pulsações e, posteriormente, jogando uma bolinha no segundo e outra no quarto tempo da pulsação. De modo muito diferente que o terceiro ano, a atividade fluiu de maneira interessante e criativa nesta classe, cumprindo com os objetivos propostos.

Na segunda semana de março, trabalhei com a turma do primeiro ano do ensino fundamental, a canção “A E I O U” do Grupo Triiii, com o intuito de praticarmos atividades que dialogassem com outras disciplinas escolares. Nesta atividade em questão, utilizamos os movimentos corporais para representarmos as vogais que eram cantadas na letra da canção. Nesta mesma aula, para dar continuidade às atividades com objetos, brincamos em roda, de “batata quente”, com as bolinhas de tênis. Tal atividade, consistia na seguinte dinâmica: um aluno, sem olhar para a roda, dizia: “batata quente”, repetindo a palavra “quente”, diversas vezes, enquanto a bolinha de tênis passava pelos participantes que estavam na roda, até quando, a criança de fora da roda, dissesse: “queimou!”, e então, quem estivesse segurando a bolinha, seria o participante “queimado” pela batata quente, e este deveria dizer uma forma geométrica. Esta brincadeira foi repetida ao longo da aula, porém, sofreu variações, tal como, o estudante “queimado” deveria dizer o nome de um instrumento musical, ao invés de uma forma geométrica. Esta atividade aconteceu da mesma maneira no segundo ano do ensino fundamental, porém, estes estudantes disseram formas geométricas variadas, algumas diferentes das nomeadas pela outra turma. Como atividade extra para os alunos do segundo ano, brincamos de “marionetes”, tal brincadeira aconteceu da seguinte forma: os alunos dividiram-se em duplas e escolherem qual integrante da dupla representaria a “marionete”, cujos

seus movimentos deveriam “obedecer” ao “manipulador” do brinquedo, representado pelo outro integrante da dupla. Após as divisões, os participantes, “transformaram” seus amigos em marionetes, com a criação de movimentos que acompanhavam uma música instrumental. Ao final da música, os papéis de “marionete” e “manipulador” se inverteram entre os integrantes das duplas.

Na atividade com o terceiro ano do ensino fundamental, os estudantes exploraram através dos sons corporais, os elementos rítmicos presentes em canções escolhidas por eles. Para o desenvolvimento desta atividade, os alunos dividiram-se em grupos, de acordo com as preferências musicais de cada um. A turma acabou dividida em dois grupos: o primeiro, formado por alunos que identificavam-se com o gênero musical *funk*, e o segundo grupo, formado pelos demais estudantes que não se identificavam com esse gênero musical. Esta divisão polarizada, acarretou no não aproveitamento da atividade, uma vez que não houve troca de experiências entre os grupos, devido a falta de organização na dinâmica da aula.

No quarto ano do ensino fundamental, trabalhamos com a atividade “cânone de vários meios”, proposta pelo pedagogo Murray Schafer em sua obra “Ouvir Cantar” (2018)¹⁷. Para a realização desta proposta, aproveitamos a disposição em fileiras das carteiras da sala de aula, cujas crianças estavam sentadas, e então realizamos a seguinte dinâmica: o estudante sentado na primeira carteira da fileira, criava um gesto com a utilização do seu corpo; o segundo estudante da fileira, emitia um som vocal, a partir do movimento sugerido por este gesto; o terceiro, desenhava uma forma visual, sugerida pelo canto; e o quarto estudante, imitava a forma desenhada, com seu corpo. Após estes passos, recomeçamos a sequência. Também trabalhamos a atividade “espelhos”, na qual, em duplas, um integrante criava um movimento corporal, que era imitado pela sua dupla, como um reflexo no espelho. Após a finalização da atividade, os papéis dos integrantes da dupla se inverteram.

Com a notícia de que não seriam contabilizadas as faltas dos estudantes durante a segunda semana de março, já que, a partir da terceira semana deste mês, a

¹⁷ SCHAFER, Murray. *Ouvir cantar*. Trad.: FONTEERRADA, Marisa. São Paulo: Editora UNESP, 2018

escola estaria em recesso, devido a pandemia, poucos alunos compareceram às aulas. Então, devido ao número reduzido de estudantes, reunimos os presentes para uma única aula de música, com alunos de diferentes faixas etárias (todos estudantes do ensino fundamental). Nesta prática, utilizamos canções já conhecidas pela maioria dos presentes, e aprendemos uma nova brincadeira com coreografias corporais, que acompanhavam uma canção cuja letra não possui significado definido. Além das brincadeiras, tocamos instrumentos de percussão que acompanhavam as canções, e improvisamos. Tal experiência foi interessante, já que reunimos alunos de diferentes turmas e idades para fazerem música em conjunto.

Após o recesso, as aulas retornaram em maio, de forma remota, modelo adotado pela maioria das comunidades escolares durante a pandemia de 2020. No colégio em que eu estava lecionando, adotou-se o modelo de aulas remotas síncronas, pelas plataformas de reuniões *online*. Deste modo, havia o encontro semanal com as crianças, para desenvolvermos as atividades das aulas de música. No decorrer do primeiro mês de trabalho remoto, a comunidade escolar estranhou o novo sistema de ensino, além de transtornos, devido às falhas da conexão com a internet e a necessidade de reorganização de todo o sistema escolar para adaptá-lo ao ensino a distância, modelo que era novidade para todos os envolvidos.

Com a impossibilidade de trabalhar com materiais concretos nas aulas de música, optei por atividades que não precisariam desses materiais. Então, propus práticas musicais focalizadas na exploração de sons corporais, estimulados pelos elementos componentes da canção. Iniciamos com uma atividade a partir da canção popular “Quem me ensinou a nadar”, cujo objetivo era que as crianças explorassem os sons corporais utilizando-se de timbres de livre escolha. Esta atividade foi desenvolvida com todas as turmas em que eu lecionava, porém, com variações sugeridas pelos alunos de cada grupo.

No decorrer desta atividade descrita, tomei nota de alguns sons explorados pelos estudantes do primeiro e segundo ano do ensino fundamental, tais como: bater as mãos nas pernas, assobiar, bater palmas, bater as mãos contra o peito, estalar os

dedos, percutir as mãos nas bochechas e na boca, bater as mãos na cabeça, bater as mãos no pescoço, imitar o som de um cavalo com a boca, bater as mãos na barriga, bater os pés no chão. Além da exploração dos sons de objetos, tais como: o som produzido pela percussão das mãos sobre a mesa, o som emitido pela percussão do lápis e da borracha sobre a mesa, e a exploração dos sons produzidos pela flauta doce.

Com as turmas do terceiro e quarto ano, brincamos de “pergunta e resposta”, cuja dinâmica consistia em uma pergunta sonora rítmica, que reproduzia a primeira parte da canção “Quem me ensinou a nadar” através de sons corporais. Tal pergunta sonora era dirigida à algum aluno, que respondia, também através de sons corporais, a reprodução rítmica da segunda parte da canção, cuja resposta, deveria utilizar-se de timbres corporais diferentes da pergunta.

Após a exploração de sons corporais a partir da canção “Quem me ensinou a nadar”, sugeri aos alunos do quarto ano do ensino fundamental que gravassem um vídeo, executando um arranjo instrumental e vocal desta canção, já que neste período de atividades remotas, essa prática (de gravações de vídeos) era comum em diferentes contextos. A partir desta proposta, fizemos um levantamento de quais alunos tocavam instrumentos musicais. Posteriormente, os estudantes que tocavam instrumentos melódicos, responsabilizaram-se pela execução da melodia da canção em seus respectivos instrumentos, tais como: flauta transversal, flauta doce e piano; os que não praticavam instrumentos musicais, ficaram responsáveis pelo acompanhamento rítmico, através da percussão corporal, somados à execução rítmica de um aluno que tocava bateria. Para que os alunos pudessem estudar suas respectivas partes e gravar os vídeos, enviei vídeo-aulas aos estudantes, com a explicação e execução musical de cada instrumento. Este projeto foi finalizado em julho, após as seguintes etapas concluídas: levantamento dos instrumentos musicais disponíveis para a execução do arranjo; produção de vídeo-aulas; estudo e gravação por parte dos estudantes; envio dos vídeos gravados para mim; edição final; devolução do vídeo editado aos alunos. No decorrer do projeto, decidimos pela

execução instrumental da canção, sem o canto da letra, para facilitar a elaboração do vídeo. Tal atividade contou com a participação da maioria da turma, exceto dois alunos. Os participantes gostaram da experiência, que apesar de complexa, motivou os estudantes a participarem das práticas musicais.

Nas aulas seguintes à finalização deste projeto, revisitamos a canção “Quem me ensinou a nadar”, cujas atividades causaram a exaustão de algumas crianças, devido a saturação da prática desta canção. Em uma dessas práticas, um aluno pôs-se a compor espontaneamente uma canção e a apresentou aos colegas, tal criação trouxe novidade e variação à aula.

Nas atividades do mês de maio (enquanto o projeto com o quarto ano ainda estava em andamento), dei continuidade ao trabalho de percepção e exploração sonora com os alunos das demais turmas. Apresentei para as crianças do primeiro e segundo ano do ensino fundamental, a canção “Canto de um povo de um lugar” de Caetano Veloso, cuja atividade com a turma do primeiro ano, estimulava o reconhecimento da paisagem sonora presente nos espaços em que as crianças frequentavam no dia-a-dia, a partir da recordação destes sons. Após recordar estes sons, os alunos desenharam essas paisagens sonoras, explorando pela primeira vez, essa forma de expressão artística. No segundo ano, a prática se distanciou do planejamento, cuja atividade também trabalharia a percepção e exploração sonora. Aproveitamos nosso encontro para praticar em conjunto as canções que compunham nosso repertório até o momento, acompanhadas pelos instrumentos musicais das crianças. Nesta aula, um aluno pôs-se a expor aos colegas, curiosidades a respeito do violino (instrumento estudado pela irmã deste aluno).

Ainda no mês de maio, elaborei uma série de desafios para os alunos do terceiro e quarto ano do ensino fundamental, com práticas que envolviam a percepção auditiva e a exploração de diversos sons encontrados pelos estudantes nos espaços em que estavam. A turma do terceiro ano engajou-se na atividade, e apresentaram aos colegas sons variados e interessantes. Já a turma do quarto ano, usou o período de aula, para conversarmos a respeito do processo de elaboração do

vídeo em grupo, que citei anteriormente.

Ao analisar o processo pedagógico desenvolvido ao longo do ano de 2020 (com as turmas das primeiras séries do ensino fundamental), percebi que algumas atividades distanciaram-se da canção como objeto de exploração em nossas aulas, tal fato ocorreu, em razão da dinâmica de compartilhamento de experiências com os alunos, cujo objetivo era estimular a experimentação do fazer musical, de forma que os alunos estivessem engajados nas atividades desenvolvidas. A partir deste modo de avaliar as dinâmicas das aulas, entendi que os meus planejamentos pedagógicos estavam submetidos às práticas reais que aconteciam em aula.

Em junho de 2020, eu já conhecia as características dos processos de aprendizagem de cada turma, então, construí meus planejamentos semanais com dinâmicas mais direcionadas para cada grupo de alunos. Com as análises dessas características, notei que a dinâmica de contação de histórias, com o intuito de iniciar o conteúdo abordado em aula, engajava os alunos do primeiro ano do ensino fundamental. Então, inspirei-me em histórias, como a de Danúbia Barros na obra conjunta ao Estêvão Marques: “Valsa dos cavalos”¹⁸, e criei narrativas, como a descrita a seguir: “Ana, tinha duas paixões, uma delas era a música e outra, a comida. Um dia, estava na cozinha de sua casa e teve a ideia de conectar estas duas paixões, então, criou um instrumento musical com os utensílios que ali estavam, tais como um pote de plástico (que foi transformado em tambor) e uma colher de pau (que foi transformada em baqueta). Ana, também descobriu que ao bater uma colher de metal contra a outra, produzia-se um som interessante.” Tal narrativa possibilitou que as crianças explorassem os sons e criassem instrumentos musicais com objetos do dia-a-dia. Na continuação desta história, a personagem Ana, viaja para a casa dos seus avós e encontra seu amigo cavalo Pangaré. Tal narrativa foi inspirada diretamente na obra “Valsa dos cavalos”, de Danúbia Barros e Estêvão Marques, com o intuito de utilizar a canção presente nesta história, para a realização da brincadeira com a percussão de colheres, criada pelo educador brincante Estêvão Marques.

¹⁸ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ePrcQW1nnO0>>; acesso em 15 de março de 2021.

Percebi o segundo ano do ensino fundamental, como o grupo mais engajado na prática de canções e execução de instrumentos musicais. Esta turma gostava de cantar, tocar instrumentos não convencionais e também convencionais, e aprenderem novas canções. Então, aprendemos várias canções, nas quais as práticas continham movimentos corporais, instrumentos musicais e criações, que eram suficientes para o engajamento dos alunos no fazer musical. Frequentemente, ao iniciar as aulas com esta turma, um aluno me perguntava: “professora, hoje nós vamos usar instrumento?”. Este aluno, era considerado pelos demais funcionários da escola, como uma criança com comportamentos agitados, mas durante as minhas aulas, tal aluno demonstrava-se disposto a fazer música, e utilizava suas energias para a criação de canções, movimentos corporais e instrumentos musicais, dizendo amar as aulas de música.

Certa vez, a professora da turma do segundo ano, me propôs o desenvolvimento em conjunto de uma atividade sugerida pela apostila da disciplina de arte, e então, construímos um chocalho a partir das seguintes indicações: depositar em uma garrafa plástica, grãos variados, tais como feijão, arroz, milho, etc., e decorar o instrumento, com a utilização de materiais variados (esta última etapa da confecção dispôs da maior parte do tempo de aula). No decorrer da atividade, me atentei a um aluno, que devido a falta de materiais variados, foi criativo ao utilizar uma fita adesiva da cor vermelha para decorar seu instrumento, reproduzindo os símbolos das operações matemáticas.

Em junho, a maior parte das nossas práticas musicais interligaram-se a outros processos educacionais das crianças, tais como a alfabetização, a ampliação do conhecimento cultural e a criação de desenhos. Utilizamos brincadeiras cantadas e movimentos corporais, ao explorar diversos repertórios de canções, tais como do educador Estevão Marques, do Grupo Triii e da Palavra Cantada.

Nas últimas semanas de junho, explorei com a turma do quarto ano, o gênero musical samba. Conversamos sobre a variedade de vertentes deste gênero musical, com a audição de canções do repertório do samba enredo, partido alto,

samba-canção e o samba de roda. Escolhi a canção popular “Sambalelê”, cuja construção rítmica é característica do samba, e exploramos este material. Como proposta para tal canção, realizamos uma atividade inspirada na obra de Estêvão Marques, “Colherim”¹⁹, utilizando colheres como instrumento musical. A partir da proposta de Marques, pudemos transpor as claves rítmicas tocadas pelos instrumentos de percussão no samba, tais como o agogô e o pandeiro, para a percussão das colheres. Porém, no dia em que realizamos esta atividade, a conexão com a rede de internet da escola estava instável, o que dificultou a compreensão dos alunos, no que diz respeito aos comandos para o desenvolvimento da atividade. Também nesta atividade, o trabalho desenvolvido a partir do samba, fez com que alguns alunos manifestassem a não identificação pessoal com o gênero musical, e estas manifestações por parte dos estudantes, me estimulou a modificar a maneira de abordar o tema em práticas futuras. Para finalizar este tema, devido a falta de engajamento dos alunos e o transtorno gerado pela instabilidade da conexão com a internet no dia em que abordamos o tema em aula, gravei vídeos, baseando-me na obra “Colherim”, contendo a explicação e a execução dos ritmos do agogô e do pandeiro na percussão das colheres.

Após sugestão do professor Wladimir Mattos, a respeito das minhas práticas pedagógicas-musicais, planejei a primeira aula de julho com o objetivo de explorar a prática do canto sem palavras. Com a turma do segundo ano do ensino fundamental, exploramos a canção popular “Sambalelê”, cuja prática iniciou-se com a exploração do material rítmico da canção, com a utilização do chocalho, instrumento de percussão confeccionado pelos alunos em aulas anteriores. Cantei a melodia da canção sem palavras, e após este canto, um aluno animou-se ao identificar o nome da canção, a partir da sua melodia, e então, cantamos posteriormente a melodia com a letra da canção.

Com o engajamento das crianças do segundo ano, criei expectativas para a prática da atividade com canto sem palavras na turma do terceiro ano (a partir de

¹⁹ MARQUES, Estêvão. *Colherim: ritmos brasileiros na dança percussiva das colheres*. São Paulo: Peirópolis, 2013.

outra melodia), porém, nesta turma, os alunos demonstraram-se desinteressados pela atividade. Apenas no final do período de aula, quando propus uma atividade de composição, algumas alunas se interessaram pela prática, e então, compuseram uma letra para a melodia apresentada no início da aula.

No mês de julho, trabalhei com todas as turmas, uma atividade que aprendi em um curso remoto, cujo tema abordado se apresentava com o título “Música, desenvolvimento e aprendizagem”, tal curso foi ministrado pelo educador Júnior Cadima²⁰, em conjunto com o projeto de extensão ProBem do CAC²¹ (Centro de Artes e Comunicação), promovido pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Em um desses encontros, exploramos uma atividade do educador Estêvão Marques e Grupo Triii, tal atividade estimulava o percepção rítmica a partir da divisão silábica da palavra “chocolate”²². Na proposta de Cadima, os movimentos corporais e suas respectivas sílabas que compunham a palavra “chocolate”, eram representados por cores, adicionando recursos visuais para esta exploração.

Nas aulas seguintes no mês de julho, experimentei com as crianças a brincadeira “Lenga la Lenga”²³, cuja proposta era a exploração rítmica a partir de movimentos corporais, instrumentos musicais e objetos, tal como um copo plástico. Esta brincadeira foi praticada de modos diferentes em cada turma, de acordo com as dificuldades e facilidades dos alunos para executar os movimentos. As turmas se engajaram nesta atividade, porém, devido a repetição da brincadeira, ela tornou-se cansativa para alguns grupos.

Com o intuito de analisar as partes que organizam a composição musical, desenvolvi as seguintes atividades: com primeiro ano do ensino fundamental, inspirando-me na atividade de Enny Parejo²⁴, trabalhamos a percepção das partes da

²⁰ Trabalho do educador disponível em: <https://www.instagram.com/jrcadima/?hl=pt-br>; acesso em 15 de março de 2021.

²¹ Trabalho do projeto de extensão disponível em: https://www.ufpe.br/cac/-/asset_publisher/5oMn4ZTTDjpm/content/id/2159590; acesso em 15 de março de 2021.

²² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JzIIQDmoUUM>; acesso em 15 de março de 2021.

²³ BEINEKE, Viviane; FREITAS, Sérgio Paulo Ribeiro de. *Lenga la lenga*, jogo das mãos e copos, p. 08-09 São Paulo: Ciranda Cultural Editora, 2006.

²⁴ Educadora musical e professora universitária da Faculdade Cantareira, em São Paulo.

música “Aquarium”, presente na obra “Carnaval dos Animais” de Camille Saint-Saëns, através de movimentos corporais; no segundo ano, brincamos com a música “Ladrões e Detetives”²⁵ de Estevão Marques, cujas construções de frases trabalham a sensação musical de *legato* e *staccato*; analisei com a turma do terceiro ano, as partes instrumentais da música “A física”²⁶ de Eduardo Ribeiro em conjunto com o trio Folia de Treis; na turma do quarto ano, também analisamos as partes instrumentais, porém, da música “Carioquinha”²⁷ de Waldir Azevedo na versão do Trio que Chora. Ao observar a participação dos alunos nesta atividade, percebi a falta de engajamento das crianças do terceiro e quarto ano, pois não exploramos possibilidades de criação a partir dos materiais analisados, diferenciando-se das análises feitas com os alunos do primeiro e segundo ano, nas quais os materiais analisados foram experimentados de maneira lúdica, através de sensações corporais e desenhos.

Com a intenção de retomar o trabalho com as canções, preparei atividades a partir da canção “Tchibim tchibum”, de Estevão Marques, cuja melodia e letra, sugerem a exploração de elementos opostos que se completam, tais como: agudo e grave, grande e pequeno, tensão e relaxamento. Os alunos engajaram-se nas atividades propostas. Porém, nesta semana em questão, a turma do terceiro ano do ensino fundamental, havia trocado de professora titular, e tal ocorrido, influenciou no desenvolvimento das atividades propostas, já que os alunos estavam sensibilizados pela situação. Esta sensibilização por parte dos estudantes, inspirou-me a desenvolver (na primeira aula do mês de agosto), dinâmicas que promovessem a partilha de sentimentos, entre os alunos, a partir de alguma canção (tal atividade, ocorreu com todas as turmas). Iniciei a aula seguinte com a canção “Ciranda da Bailarina” de Chico Buarque, cuja letra, contém reflexões a respeito dos

²⁵ Disponível em: <<https://estevaomarques.com/ladros-e-detetives-2-2/>>; acesso em 16 de março de 2021.

²⁶ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=I1mMbpe6vMM>>; acesso em 16 de março de 2021.

²⁷ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=WEILGfOVI1Y>>; acesso em 16 de março de 2021.

juízos de qualidades e defeitos humanos. A partir desta canção, discutimos o assunto abordado, e então as crianças compartilharam com os colegas suas próprias atribuições de qualidades e defeitos. Neste momento, uma aluna compartilhou a sua tristeza por sua aparência não estar de acordo com os padrões de beleza replicados pelas nossas estruturas sociais. Nesta oportunidade, conversamos a respeito destes padrões de beleza, e então reforcei a importância da valorização das individualidades de cada estudante.

Por decorrência de um problema com a rede de conexão à internet da escola, as aulas da segunda semana de agosto foram canceladas. Na aula seguinte, retomamos nossas práticas musicais, com uma dinâmica que estimulava a percepção melódica, através da música “Minha Canção” de Chico Buarque, visto que no decorrer do ano, devido às dificuldades impostas pelo modelo de ensino remoto, exploramos com maior foco, os materiais rítmicos das canções. Já havíamos aprendido esta canção em nossas aulas presenciais, porém, não demos continuidade ao aprendizado. Então, nesta atividade, retomamos o solfejo corporal das notas musicais, e escolhemos três notas musicais para criarmos sequências sonoras, com o objetivo de desenvolver a percepção auditiva e estimular a criação melódica dos alunos. Mas, os estudantes tiveram dificuldades ao criarem as sequências melódicas, percebi que era preciso um trabalho anterior à prática desta atividade, com brincadeiras que reforçassem a ordem das notas musicais e seus respectivos sons, para que esses conceitos se tornassem familiares aos estudantes.

Para dar continuidade aos estímulos à percepção auditiva das alturas das notas musicais e trabalhar com os conceitos de grave e agudo, praticamos a brincadeira “morto-vivo musical” (com todas as turmas). Nesta atividade, ao ouvirem o som da nota Dó, as crianças deveriam agachar-se (como o comando “morto”, na brincadeira tradicional de “morto-vivo”); e ao ouvirem o som da nota Sol, elas deveriam levantar-se e erguerem as mãos para cima. Na turma do quarto ano do ensino fundamental, além da brincadeira descrita, trabalhamos o solfejo corporal da canção de ninar, “Brilha brilha estrelinha”, com o intuito de enfatizar o intervalo

de quinta justa (Dó, Sol). A turma do terceiro ano não se engajou nesta atividade. Nesta aula, a mãe de uma aluna do terceiro ano me perguntou se haveria o aprendizado da flauta doce nas aulas de música. Tal assunto já havia sido abordado por mim, quando expliquei anteriormente aos alunos desta turma, que meu planejamento não contemplava o aprendizado técnico da flauta doce, já que a utilização deste instrumento seria apenas um recurso para as nossas práticas musicais. Após esta situação, terminei a aula antes do horário previsto, já que a discussão a respeito do assunto havia desviado a atenção das dos estudantes, que demonstraram-se desinteressados em prosseguir a atividade que estávamos trabalhando naquela aula.

Ao refletir a respeito do interesse dos alunos da turma do terceiro ano em desenvolverem o aprendizado da flauta doce, resolvi incluir no planejamento do mês de setembro, atividades com este instrumento musical. Mas, nessas atividades, tive dificuldades em corrigir o posicionamento corporal dos alunos ao experimentarem a flauta doce, tais como o posicionamento correto das mãos e dos dedos, assim como a digitação das notas musicais no instrumento. Estas dificuldades surgiram devido ao modelo remoto, que impossibilitou uma visualização mais apurada destes posicionamentos corporais dos alunos em relação ao instrumento musical. Além das dificuldades impostas pelo modelo de ensino a que estávamos submetidos, o fato de que algumas crianças da turma não tinham a flauta doce disponível para o trabalho em aula, também dificultou o desenvolvimento das atividades. Nestas aulas dedicadas à flauta doce, trabalhamos o posicionamento das mãos e dos dedos no instrumento (dentro das nossas possibilidades no contexto já comentado), e os alunos aprenderam a digitação das notas Sol, Lá e Si. No decorrer da atividade, apenas uma aluna se engajou, e o restante da turma não demonstrou interesse pelo aprendizado do instrumento, assim como a aluna cuja mãe havia questionado a respeito da utilização da flauta doce nas aulas de música.

Com o intuito de explorarmos diferentes recursos artísticos em nossas

práticas educativas, inspirei-me em uma atividade²⁸ sugerida pelo educador Estêvão Marques, cuja proposta baseava-se na criação musical a partir de interpretações das obras do artista plástico russo Wassily Kandinsky. A partir da inspiração nesta proposta de Marques, elaborei um atividade musical para os alunos do segundo ano do ensino fundamental, cuja dinâmica iniciava-se com a criação de uma escultura tridimensional, construída com o empilhamento de lápis coloridos, cujas cores escolhidas representavam as notas musicais, de modo que todos os alunos representassem as notas com as mesmas cores. Após a criação da escultura, a criança deveria cantar as notas musicais, de acordo com a disposição visual de cada lápis colorido, respeitando a equivalência entre a nota musical e a respectiva cor que a representava. Assim como na atividade com a música “chocolate”, citada anteriormente, era preciso que as crianças se familiarizassem com as notas musicais, para que esta atividade cumprisse com o objetivo proposto. Mas, apesar da dificuldade em cantar as notas musicais com suas respectivas alturas definidas, as crianças gostaram de experimentar a possibilidade da criação de esculturas como estímulo para a exploração musical. Após a experiência com a turma do segundo ano, planejei as demais aulas com o objetivo de explorar o canto livre sem alturas definidas. Na prática com o quarto ano, as crianças criaram sons vocais a partir de estímulos visuais de uma obra de Kandinsky. Os alunos se divertiram com a atividade, pois descobriram várias possibilidades de criação a partir do estímulo visual, uma vez que eu como mediadora da atividade, não estipulei critérios para a interpretação sonora da obra.

Em setembro, decidi explorar atividades que valorizassem o aprendizado musical através de explorações espontâneas das crianças, pois, até o momento, meus planejamentos foram direcionados por atividades elaboradas por mim. Meu intuito ao utilizar a espontaneidade das crianças para o aprendizado musical, era despertar seus impulsos naturais ao construírem seus processos de aprendizagem, a partir de estímulos lúdicos. Nestas atividades, brincamos com os opostos, tais como: som e

²⁸ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=I8evicVP3Zw>>; acesso em 22 de março de 2021.

silêncio, rápido e lento, agudo e grave, de forma que estas explorações sonoras respeitassem a espontaneidade criativa das crianças ao experimentarem as práticas musicais.

No decorrer de setembro, dedicava um período no início das aulas de música, para o solfejo corporal das notas musicais e para a brincadeira “morto-vivo musical”, cuja dinâmica foi explicada anteriormente. Tais atividades foram introduzidas no planejamento regular das aulas de música, com o objetivo de estimular regularmente a percepção das alturas das notas. Em uma dessas práticas, um aluno do quarto ano do ensino fundamental sugeriu a adição de um novo movimento na atividade “morto-vivo musical”, tal movimento representaria um “zumbi”, personagem mitológico definido como um cadáver reanimado, que vive a perambular; um morto-vivo. Esta relação entre o título da brincadeira e este personagem mitológico, fez com que o aluno sugerisse um movimento com o corpo em pé, em que os braços estivessem esticados, posição característica deste personagem. Com o intuito de adicionar um elemento sonoro-musical à sugestão deste aluno, propus que este novo movimento representasse o som da nota Mi, completando a tríade de Dó maior na execução desta atividade. A partir dessas modificações, a atividade foi renomeada como: “morto-zumbi-vivo”.

Como tentativa de dar continuidade ao trabalho com a flauta doce na turma do terceiro ano do ensino fundamental, considerei as características deste grupo, tais como o fato de alguns alunos não terem uma flauta doce disponível para o desenvolvimento das atividades e o desinteresse da maioria dos alunos no aprendizado do instrumento. Ao considerar estas questões, propus uma atividade de execução de um arranjo musical, a partir da divisão da turma em “flautistas” e “percussionistas”, cujos alunos que optarem pelo grupo dos flautistas, executariam uma melodia simples na flauta doce, e o restante da turma que optarem pelo grupo de percussionistas, executariam um acompanhamento rítmico utilizando copos de plástico como instrumentos de percussão. Para esta atividade, exploramos os materiais musicais da canção popular “A canoa virou”. A maioria da turma preferiu

participar do grupo designado à percussão com copos, e assim, poucos estudantes optaram pela prática da flauta doce. Devido à distância, decorrente da modalidade de ensino remoto, os alunos não tiveram a possibilidade de tocarem juntos as suas respectivas partes melódicas e rítmicas componentes do nosso arranjo musical. Com esta impossibilidade de execução musical em conjunto, cada parte do arranjo precisou ser trabalhada separadamente, o que prejudicou a percepção musical do material resultante da execução simultânea de ambas as partes musicais.

No final de setembro, resolvi explorar uma atividade semelhante à que fizemos a partir das obras do artista plástico Wassily Kandinsky. Esta atividade tinha como objetivo a criação sonora a partir de estímulos visuais, mas desta vez, estes estímulos seriam histórias do livro “Bruxinha Zuzu”²⁹, de Eva Furnari, cujas narrativas são contadas por desenhos, sem a utilização de palavras. Os alunos gostaram desta atividade, e demonstraram-se muito criativos ao atribuírem sonoridades para as histórias contadas no livro de Furnari. A turma do terceiro ano se engajou na atividade, após passadas várias aulas nas quais os alunos desta turma não se interessavam pelo assunto abordado, tal participação desta turma na atividade de criação sonora, me sensibilizou enquanto educadora. A turma do quarto ano do ensino fundamental participou de modo muito criativo e divertido ao sonorizar as histórias contadas pelo livro “Bruxinha Zuzu”, com a demonstração de um repertório com sonoridades variadas e interessantes. Após as sonorizações, propus aos estudantes de todas as turmas, que cada um criasse uma história visual e sonora inspirando-se na atividade que havíamos praticado. Nas histórias criadas pelos alunos e alunas, pude perceber as características do desenvolvimento criativo e cognitivo das diferentes faixas etárias, pois os grupos formados por crianças com a mesma idade, seguiram seus respectivos padrões de criação de histórias.

Em setembro, participei como estudante ouvinte da disciplina “Prática de ensino, anos iniciais: fundamental 1”, ministrada pela professora Daisy Fragoso, no curso de Licenciatura em Música da UNESP. Ao longo dessas aulas, aprendi uma

²⁹ FURNARI, Eva. *Bruxinha Zuzu*. São Paulo: Moderna, 2010.

atividade que utilizei posteriormente com meus alunos, cuja prática envolvia a interação entre o canto, as palavras e os movimentos corporais que representavam essas palavras. Tal atividade foi inspirada na brincadeira da canção “Êpo”³⁰, originária do povo indígena Maori, nativos da Nova Zelândia.

No mês de outubro, participei como aluno da graduação no curso de Licenciatura em Música da UNESP, da disciplina “Barulhinho, uma história cantada: experiência entre linguagens”, ministrada pelos professores Fábio Miguel, Lilian Vilela, Wânia Mara Storolli, Rita Luciana Bredariolli. O objetivo desta disciplina, era a execução musical e teatral da obra intitulada “Barulhinho”³¹, da educadora musical Marisa Fonterrada, através do trabalho interativo entre os estudantes dos cursos do Instituto de Artes da UNESP. Porém, com a pandemia em 2020, a disciplina precisou ser adaptada ao modelo remoto, o que possibilitou que pessoas externas à universidade participassem da elaboração deste projeto. Então, convidei meus alunos da instituição de ensino fundamental, para participarem do projeto. Conteí aos meus alunos a história adaptada pelos estudantes dos cursos de Arte da UNESP e ensinei as canções que compunham a obra, e então, criamos coreografias para essas músicas e exploramos os sons presentes na narrativa do Barulhinho. No dia do encontro remoto entre os professores, professoras, alunos matriculados na disciplina “Barulhinho, uma história cantada: experiência entre linguagens” e meus alunos dos primeiros anos do ensino fundamental, houve a interação inicial do grupo, com conversas a respeito de diversos assuntos; cantamos as canções compostas para a obra e meus alunos apresentaram as coreografias que criamos em nossas aulas; exploramos e percebemos os sons presentes na narrativa da história contada por um grupo de estudantes, dentre os matriculados na disciplina; entre outras interações. Neste encontro, compartilhamos de forma bastante lúdica, experiências adquiridas através da narrativa do personagem Barulhinho. Ao participar deste projeto, pude pela primeira vez, alinhar minhas práticas da graduação em Licenciatura em Música

³⁰ Possibilidade de brincadeira com esta canção, disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=ZQoi2uMrDMM>. Acesso em: 05 jan. 2021.

³¹ FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *Barulhinho*. n.p. 1985.

na UNESP com minha atuação como educadora em espaços externos à universidade. As crianças gostaram muito da oportunidade de poder compartilhar e vivenciar momentos em conjunto com a comunidade universitária e também se sensibilizaram ao reencontrar os colegas estudantes de outras séries da mesma instituição, que devido ao contexto do ensino remoto, não desfrutavam de encontros frequentes. De volta à sala de aula, conversamos a respeito da prática em conjunto com os estudantes dos cursos de Artes e professores da UNESP e do reencontro das turmas das primeiras séries do ensino fundamental. Nesta aula, os alunos e alunas que participaram do dia do encontro virtual, descreveram suas experiências e impressões em relação às dinâmicas construídas e à história do personagem Barulhinho. Alguns alunos revelaram questões a respeito do personagem central da história, as quais descobriram através da experimentação em conjunto e do compartilhamento de experiências, tais como a origem desse personagem e seus comportamentos no desenrolar da história.

No mês de outubro, em decorrência do combate à pandemia de Covid-19, o governo de São Paulo possibilitou a reabertura das instituições escolares, porém, com restrições das quantidades de alunos nas instituições e com orientações para o distanciamento social e medidas de prevenção ao contágio do vírus, como o uso de máscara protetora e o álcool 70%. Com a abertura parcial da instituição, iniciou-se o processo de adaptação para um novo modelo de ensino, no qual uma parcela dos alunos participavam das aulas por meio das reuniões remotas e outra parcela dos estudantes, participavam presencialmente (em média dois alunos por turma). Em decorrência da utilização deste novo modelo nas aulas de música, surgiram questões que atrapalharam o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, pois era preciso dividir a atenção entre os alunos presenciais e os que participavam de modo remoto. Este revezamento da minha atenção entre as crianças que participavam remotamente e as que estavam presentes no espaço físico, atrapalhou a dinâmica das aulas, pois era preciso lidar com diversas questões, entre elas, a necessidade de garantir o distanciamento entre os alunos que estavam presentes na escola e

perceber o excesso de sons produzidos por eles, que interferiam na qualidade do áudio conectado à reunião remota, pela qual os demais estudantes participavam da aula.

No final do ano letivo de 2020, trabalhei nas aulas de música dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental, atividades com a canção popular “A canoa virou”, através do canto, da interação entre os alunos e da criação de movimentos corporais para acompanhar a canção. Nesta atividade, os movimentos dos braços e do tronco, executados pelas crianças, estabeleciam a pulsação do grupo, ao simbolizar o remo de uma canoa; o canto e a letra da canção possibilitaram a interação entre os alunos que participavam da aula por meios remotos e presencialmente, quando um aluno sugeriu que o estudante cujo nome foi mencionado na letra da canção, com o intuito de conectar o grupo, que este indicasse um colega para que dar continuidade à brincadeira. Trabalhei esta canção com todas as turmas, porém, com execuções musicais distintas em cada uma delas. Como por exemplo, os estudantes do quarto ano do ensino fundamental, que dedicaram um período da aula para discutirem suas ideias e fantasias criadas a partir da letra da canção. Esta atividade tinha como objetivos musicais, estimular através da canção, a sensação da pulsação estabelecida pelo grupo, ao cantar e criar os movimentos corporais; a percepção auditiva ao identificarem linhas melódicas independentes que soavam simultaneamente, ao explorarmos um arranjo da canção “A canoa virou” criado por Heitor Villa-Lobos (presente em seu “Guia Prático”³²), cuja primeira melodia é a principal da canção, e a segunda refere-se a um ostinato cantado junto à melodia principal. Cantamos ambas as melodias separadamente, e para a percepção sonora das suas linhas melódicas simultâneas, usamos gravações de áudio feitas por mim como recurso, devido à impossibilidade de cantarmos em conjunto, em razão do sistema de aulas remotas. Nestes áudios, estavam gravadas as duas linhas melódicas separadamente, e então, cantamos o ostinato melódico ao ouvirmos a gravação da linha principal, e vice-versa.

³² Coletânea de 137 arranjos vocais de músicas folclóricas brasileiras, criados por Heitor Villa-Lobos em 1930.

No mês de novembro, experimentei com a turma do segundo ano uma atividade de criação da paisagem sonora de um ambiente natural, cuja composição dos elementos presentes nesta paisagem, foi estimulada pela letra da canção “A canoa virou”. Gravamos essas práticas criativas e usamos posteriormente como material para compor a introdução de um arranjo da música “A canoa virou” criado pelos alunos. A elaboração deste arranjo, estava como sugestão na apostila da disciplina de Artes, da turma do segundo ano, cujo objetivo era que as crianças percebessem as partes que compunham uma música.

Com os alunos do quarto ano, também utilizamos uma proposta do material didático da disciplina de Artes, cuja atividade envolvia o estudo do samba, gênero musical com o qual já havíamos trabalhado, porém, a atividade proposta no material, sugeria uma abordagem diferente deste tema, além da atividade fazer parte do material didático dos alunos, o que facilitava a consulta das orientações para a prática. Estudamos sobre a vida e obra do sambista Adoniran Barbosa, além de praticarmos os exercícios propostos pelo material, como o acompanhamento rítmico da melodia através da percussão corporal, com sonoridades produzidas pelos estalos de dedos (para a emissão timbre agudo), e a sonoridade produzida pela batida de mãos contra o peito (para a emissão do timbre grave). Porém, uma das alunas desta turma, era portadora de deficiência física em uma de suas mãos, o que impossibilitava a execução da atividade como proposta pelo material, então, sugeri outra proposta de sonoridades para a execução da atividade, nesta nova proposta, o timbre agudo seria executado pela batida de mãos nas pernas e o timbre grave manteria sua execução pela batida das mãos contra o peito. Com esta nova possibilidade de praticar o exercício proposto, todos os alunos puderam participar da atividade.

Para finalizar o ano letivo de 2020, decidi construir projetos musicais com cada turma. Ao avaliar os processos em andamento com cada grupo, planejamos os projetos a serem desenvolvidos. Com a turma do segundo ano, criamos o arranjo da canção “A canoa virou”, como descrito anteriormente. Na turma do terceiro ano, as

crianças criaram paródias, que foram gravadas individualmente com a utilização do recurso presente na plataforma de reuniões síncronas. Os alunos criaram letras para a melodia da canção “A canoa virou”, com a temática “elementos da natureza”. Com os alunos do quarto ano, o projeto foi construído a partir de um questionário avaliativo, respondido pela turma, cujas perguntas eram referentes aos processos construídos ao longo do ano. Ao analisar as respostas dos alunos ao questionário, percebi que a turma de modo geral, se interessou pela prática de elaboração do vídeo com a execução musical do arranjo da canção “Quem me ensinou a nadar?”, feita no mês de junho, então, propus aos alunos, a elaboração de um novo vídeo. Tal proposta estimulou a sugestão de uma aluna para que aproveitássemos as festas tradicionais do final do ano para cantarmos uma canção natalina. Após a escolha da canção, repetimos o processo da elaboração do vídeo anterior, porém, dedicamos a produção para a prática do canto da canção, com apenas algumas melodias instrumentais (executadas pelos alunos), na introdução do arranjo (tal introdução foi composta pela turma). Com a turma do primeiro ano, não desenvolvemos um projeto com tema específico. Em razão da realização das aulas no modelo remoto, e a alta exposição aos meios digitais, a participação dos alunos que assistiam às aulas de casa diminuiu consideravelmente, então finalizamos o ano letivo com atividades bastante lúdicas, através de brincadeiras cantadas.

Durante o ano de 2020, paralelamente ao trabalho na instituição educacional, lecionei como professora particular de flauta transversal de duas alunas na faixa etária entre 8-9 anos de idade e de um aluno com 29 anos. Preparava os materiais destas aulas semanalmente, assim como fazia meu planejamento das turmas da escola de ensino básico. Porém, em razão do modelo de ensino individual, os estudantes participavam mais ativamente do planejamento dessas aulas, com sugestões de repertórios a serem estudados, por exemplo.

Os meus objetivos para as aulas de flauta transversal, era estimular a aprendizagem ativa do instrumento, para que os alunos participassem na construção deste processo de aprendizagem, com sugestões de repertórios, como dito

anteriormente, e também com a liberdade para sugerir práticas musicais e serem exploradas na flauta transversal, ou em outros recursos musicais. No processo pedagógico construído com as crianças, alunas de flauta transversal, inclui a prática do canto e de brincadeiras corporais como recursos para o aprendizado que abrangesse a prática musical de forma ampla. O canto era utilizado como recurso para o solfejo das músicas que seriam praticadas na flauta transversal, assim como as brincadeiras corporais, que auxiliavam na experimentação musical dos materiais que seriam executados posteriormente na prática da flauta transversal. Os repertórios trabalhados pelos alunos de instrumento, eram compostos por canções populares brasileiras, cantigas de roda, canções de musicais infantis, e de músicas instrumentais do repertório popular brasileiro e estrangeiro, (que não dispensavam a prática do canto como recurso de aprendizagem).

No processo de ensino-aprendizagem construído ao longo das aulas com meu aluno de 29 anos de idade, exploramos um repertório variado, com músicas instrumentais estrangeiras escolhidas por ele. Especialmente nas aulas com este aluno, havia um impulso por parte do estudante, que o estimulava a explorar as possibilidades da flauta transversal de forma autônoma, e então, compartilhava suas experiências durante as aulas. Tal dinâmica pedagógica, foi diferente das experimentadas com as crianças, pois em razão dessa autonomia do aluno, havia um direcionamento dos planejamentos das aulas a partir de nossas discussões. Em minha percepção, para este aluno, o aprendizado da flauta transversal era uma oportunidade de experimentação da prática musical, e uma maneira de contribuir para o alívio das tensões causadas pela rotina de atividades diárias.

Ao comparar meu trabalho com o ensino particular de instrumento e as aulas ministradas à instituição de educação básica (primeiras séries do ensino fundamental), percebo que o formato de curso livre adotado nas aulas particulares individuais, contribuiu para o engajamento dos estudantes nas dinâmicas propostas em aula, pois a o aprendizado do instrumento musical era valorizado pelos alunos que buscaram pelo curso livre. Já na instituição de ensino regular, a disciplina

“música” fazia parte do currículo pré-estabelecido pelo sistema escolar, então o curso de música era obrigatório na grade escolar, assim como as outras disciplinas, o que gerava o distanciamento dos estudantes com menor identificação pessoal com o curso. Neste contexto, em que as aulas de música estavam inseridas na grade curricular da instituição, exigia-se que as práticas musicais fossem em conjunto (com a quantidade de 10 à 15 estudantes em cada turma), e nesses grupos, os estudantes estavam inseridos em um convívio social a longo prazo, com o compartilhamento de vivências e experiências de outros momentos escolares, o que dificultava o redirecionamento da atenção dos alunos às dinâmicas das atividades propostas nas aulas de música.

Nas aulas de flauta transversal, por tratar-se de um curso livre, cujo objetivo principal é o aprendizado do instrumento musical, notei que as famílias dos estudantes acompanhavam o processo e reconheciam as conquistas dos alunos no aprendizado da flauta transversal. Na instituição escolar, por não haver diálogo entre mim e os familiares dos estudantes, as comunicações a respeito das práticas pedagógicas desenvolvidas ao longo do ano letivo de 2020 foram dificultadas.

Assim como as aulas nas primeiras séries do ensino fundamental, iniciei as práticas de flauta transversal com as crianças de modo presencial, e em meados de abril de 2020, migramos para o formato remoto. Já as aulas com meu aluno de 29 anos, ocorriam no formato remoto desde o início. O modelo de ensino a distância impossibilitou a prática do instrumento em conjunto, além de ter dificultado as eventuais orientações a respeito da postura do corpo de cada estudante ao tocar o instrumento. Mas, apesar das dificuldades, o formato remoto possibilitou uma maior flexibilização no que diz respeito à agenda de horários dos estudantes, o que facilitou o agendamento dos encontros, além de também facilitar o acesso ao material virtual trabalhado em aula.

Com a flexibilização das medidas de restrição no combate a pandemia, foi possível a realização de aulas presenciais das crianças, alunas de flauta transversal, no final do ano de 2020, o que possibilitou-às desfrutar de uma pequena vivência

prática em conjunto, através da participação das estudantes em uma apresentação musical de final de ano.

Trago a seguir o relato de minhas práticas de iniciação musical com crianças, tais práticas estenderam-se pelo período de um mês. Estes processos educativos foram iniciados após a flexibilização das medidas de restrição no combate à pandemia. Esta flexibilização possibilitou que as aulas de iniciação musicais ocorressem presencialmente, nas respectivas residências das crianças. Para esses encontros, que ocorriam semanalmente, planejei atividades pedagógicas a partir da exploração dos materiais musicais e extramusicais componentes das canções. Com o intuito de que os planejamentos engajassem as crianças, conversei com os seus respectivos responsáveis a respeito das personalidades dos alunos, e então selecionei repertórios condizentes com cada contexto, ocorrendo eventuais mudanças nestes repertórios, de acordo com as dinâmicas observadas nas aulas.

Para esses encontros com as crianças, elaborei atividades musicais com planejamentos conectados entre as aulas. Com as experiências adquiridas ao longo das aulas com os alunos do ensino fundamental, percebi que este tipo de planejamento, no qual as aulas têm conexões entre si, era um modo eficiente de planejar as aulas de música.

Ao longo de quatro encontros, trabalhei com três crianças, na faixa etária entre 2 e 3 anos (uma aluna com 2 anos; dois irmãos, com idade de 2 e 5 anos, respectivamente). Com estas crianças, trabalhei as seguintes atividades: com a aluna de 2 anos de idade, utilizamos animais de brinquedo confeccionados por mim, para estimular o canto de canções cujas letras contavam as histórias desses respectivos animais, além da estimulação da imitação dos sons produzidos por cada animal representado; também utilizamos instrumentos musicais, tais como tambores confeccionados com material reciclável e a flauta doce, com o objetivo de representar os sons graves, emitidos pelos elefantes, e os sons agudos emitidos pelos passarinhos, respectivamente. Nas práticas musicais com os dois alunos que eram irmãos (com faixa etária de 2 e 5 anos de idade, respectivamente), exploramos

canções do gênero musical rock e brincadeiras de exploração sonora no espaço em que estávamos presente. Em ambas as residências dos estudantes (tanto da aluna com 2 anos, quanto dos dois irmãos, com 2 e 5 anos, respectivamente), percebi a necessidade da delimitação de um espaço destinado à prática musical, tal medida de delimitação de espaço contribuiu para que as crianças direcionassem a atenção ao momento da aula.

Nesta cartografia, relatei as minhas práticas pedagógicas-musicais de 2020, construídas a partir das variações atencionais ao longo dos processos construídos. Através da observação, da pesquisa constante, de reflexões a respeito das práticas, e da troca de experiências educativas e construção de um processo pedagógico conjunto com meus alunos e alunas neste primeiro ano de docência, pude vivenciar e posso aprimorar minha atuação como educadora musical. Neste processo, encontrei diversos desafios, que influenciaram minhas perspectivas sobre a educação musical. Relatarei a seguir, os principais desafios que enfrentei ao longo destes processos pedagógicos.

4.2 Desafios

Neste capítulo, irei destacar os desafios que enfrentei no decorrer do ano letivo de 2020. Por se tratar da minha primeira experiência como educadora musical na educação básica, enfrentei dificuldades que só seriam superadas ao vivenciar as práticas pedagógicas juntamente com os estudantes.

O primeiro desafio enfrentado foi a elaboração do planejamento, a longo prazo, das propostas a serem desenvolvidas ao longo dos encontros com os alunos e alunas. Nossos encontros presenciais ocorriam dentro da sala de aula de cada turma, respectivamente, pois a escola não possuía um espaço destinado às aulas de música, o que dificultou as dinâmicas construídas em nossas aulas.

Além da minha falta de experiência, não recebi orientações ou materiais por parte da instituição, para respaldar meus planejamentos, que foi então pautado por

apenas uma única conversa, na qual recebi a recomendação para que as aulas de música fossem lúdicas. Com a falta do fornecimento de material pela instituição, utilizei materiais pessoais para a elaboração das atividades, porém, tais materiais não eram suficientes para a prática de algumas atividades em grupo.

Esta falta de uma diretriz pedagógica, pré-estabelecida pela instituição escolar, tornou necessário que eu elaborasse as atividades que seriam utilizadas em aula, o que fiz com base em minhas pesquisas. Tal liberdade para a criação de diferentes práticas pedagógicas, transformou os encontros com os estudantes em um laboratório criativo, com troca de experiências entre os alunos, alunas e eu.

Após a minha percepção de que a canção seria um potente recurso para a exploração musical (como abordado anteriormente), planejei atividades que partiam da canção como cerne, mas, acredito que em cada canção trabalhada, haviam potenciais de exploração que não foram bem aproveitados em nossas atividades, pois, no decorrer dos meus planejamentos semanais, estava em constante busca por renovar o repertório de atividades, o que atrapalhou a exploração do repertório já aprendido. Buscarei valorizar tais experiências ao planejar futuras práticas pedagógicas-musicais.

Outro desafio a ser superado, estava relacionado com o comportamento das crianças. Em geral, o acolhimento que recebi dos estudantes à minha presença ocorreu de modo natural, respeitoso e carinhoso, e isto se desenvolveu cada vez mais ao longo do tempo em que convivemos. Porém, tal relação se apresentou de forma mais complicada com a turma do terceiro ano do ensino fundamental, pois, embora o meu relacionamento individual com as crianças fosse bom, ao convivermos em grupo, a relação estabelecida durante as dinâmicas das aulas muitas vezes dificultava a prática dos meus planejamentos e expectativas relacionadas aos encontros. Atrair a atenção das crianças, de modo que elas se engajassem nas atividades era meu maior desafio com este grupo. Ao longo das aulas presenciais, especialmente os meninos da turma do quarto ano do ensino fundamental tiveram comportamentos agressivos e desrespeitosos com os colegas, o que atrapalhava as dinâmicas das atividades

presenciais.

Estas questões comportamentais, principalmente relacionadas à turma do terceiro ano do ensino fundamental, fazia com que a coordenação pedagógica tivesse uma abordagem diferente da minha na organização do comportamento do grupo, o que me deixava desconfortável. Este tipo de gestão do comportamento, praticado pela instituição em relação às crianças, me fez refletir a respeito dos limites entre a disciplina imposta pelo sistema educacional e a relação destes limites com os estudantes, os objetos estudados e a maneira como o processo educacional é construído ao longo da educação básica.

No ano de 2020, em função da pandemia do Covid-19, as instituições precisaram adaptar seus sistemas educacionais ao modo remoto, tornando-se este mais um desafio a ser superado por toda a comunidade escolar. Então, precisei elaborar práticas educativas que utilizassem novos recursos sem ter qualquer experiência prévia, e mais uma vez sem qualquer orientação por parte da escola, simplesmente adaptando os encontros em aula ao formato de reuniões remotas. Neste período, devido a impossibilidade dos encontros presenciais, não pudemos exercitar a percepção musical coletiva compartilhando um espaço físico, o que colaborou para a dificuldade atencional e participação criativa das crianças.

A migração para o ensino remoto possibilitou para mim a construção de uma relação diferenciada com os estudantes, que se estendeu do espaço físico para o virtual. Com o formato de reuniões virtuais, alguns alunos se comportaram de um modo diferente do que costumavam se comportar presencialmente, muitas vezes de modo positivo para as propostas de ensino-aprendizagem. Observei, por exemplo, que os meninos do quarto ano do ensino fundamental deixaram de agredir os colegas, ao passo que utilizaram suas energias para colaborar com as atividades e reflexões levantadas ao longo das aulas. Em razão da impossibilidade do contato físico entre participantes, as atividades precisaram ser adaptadas. Então, com o intuito de explorar corporalmente as possibilidades e potencialidades sonoras e musicais, utilizamos o nosso próprio corpo como principal fonte sonora, em nossas

aulas, e isto também trouxe resultados positivos.

No decorrer dos encontros remotos, porém, a falta de interesse e engajamento de alguns estudantes do terceiro ano do ensino fundamental acarretava na saída desses alunos e alunas das reuniões síncronas, o que comprometia a participação dos outros colegas e dificultava o redirecionamento da atenção da turma para as atividades desenvolvidas.

Outro desafio que surgiu com o ensino remoto, de uma ordem técnica que estava acima do meu controle, foi a instabilidade da conexão com a rede de internet. Isto frequentemente atrapalhava a comunicação entre mim e as crianças, muitas vezes causando o cancelamento das aulas.

Devido à longa exposição das crianças aos meios de comunicação digital, compreendendo praticamente todas as atividades escolares, percebi que o tempo no qual os estudantes eram capazes de permanecer atentos às atividades propostas era menor que presencialmente, principalmente as crianças na faixa etária de 6 a 7 anos de idade. Com o passar do ano letivo, estes estudantes se mostraram menos engajados nas dinâmicas das aulas, o que acarretou na diminuição da participação dos alunos do primeiro ano do ensino fundamental após o mês de outubro.

Além da falta de uma diretriz pedagógica que direcionasse as aulas de música, não haviam diálogos entre mim e os gestores da instituição, no que diz respeito à elaboração e avaliação das atividades. Por esta razão, os responsáveis pelas crianças não eram comunicados a respeito dos planejamentos das aulas de música, o que acarretou o questionamento por parte da mãe de uma aluna do terceiro ano do ensino fundamental, a respeito ensino da flauta doce, que, segundo ela, tal instrumento fora solicitado pela instituição em anos letivos anteriores, e não estava inserido nas atividades, até o momento. Tal situação, necessitou que eu informasse à esta turma, a respeito dos meus planejamentos para as aulas de música, nos quais os instrumentos musicais seriam usados como ferramentas para a prática musical, e não como foco do aprendizado.

Em outubro de 2020, com a flexibilização do distanciamento social, o governo

estadual de São Paulo permitiu a abertura de escolas de educação básica, para o ensino presencial de forma parcial, então, a instituição em que lecionei adotou um modelo de ensino no qual uma parcela da turma participaria da aula presencialmente e a outra parcela de modo virtual. Tal modelo de ensino se tornou dificultoso para as dinâmicas construídas em aula, pois havia a necessidade do compartilhamento da minha atenção entre os estudantes presenciais e remotos. Primeiramente, havia uma maior compreensão auditiva das informações por parte dos estudantes presenciais, em comparação com os estudantes remotos. Além disso, os sons produzidos pelo grupo presencial atrapalhava a compreensão auditiva das crianças que acompanhavam as atividades remotamente. Percebi em mim uma condição de maior estresse e cansaço ao conduzir as atividades no formato de ensino remoto simultâneo ao presencial, em comparação com os outros formatos experimentados.

Do mesmo modo que na instituição escolar, as aulas particulares de flauta transversal também ocorreram de forma remota, o que impossibilitou a prática musical em conjunto, que é importante para o processo de ensino-aprendizagem de música.

A respeito da minha atuação como professora de música para crianças na faixa etária entre 2 e 5 anos de idade, por se tratar da minha primeira experiência com esta faixa etária, senti falta de materiais lúdicos que pudessem gerar interesse às crianças no decorrer das atividades, o que me levou a confeccionar materiais para a utilização em aula. Porém, o maior desafio a ser superado, neste contexto, foi o ambiente residencial em que as práticas musicais eram desenvolvidas, pois nestes ambientes havia diversas distrações (tais como o cachorro, os brinquedos, o espaço excessivamente aberto, o comportamento dos familiares) que não pude conter, mesmo com o meu empenho na delimitação de um espaço destinado às dinâmicas das aulas.

No decorrer do ano de 2020, talvez o principal desafio para as minhas práticas pedagógicas tenha sido o da superação de minhas próprias inseguranças ao aplicar os meus estudos na elaboração de atividades conjuntas aos alunos e alunas, devido à

falta de experiências anteriores como educadora musical. Pude enfrentar este desafio e progredir, ao perceber e valorizar as minhas próprias práticas pedagógicas-musicais que aconteciam pela experiência com os estudantes.

4.3 Impressões dos alunos/alunas

O processo de práticas pedagógicas-musicais, construído ao longo do ano letivo de 2020 foi atravessado por diversos desafios, como descrito em 3.2. Neste capítulo, apresentarei as impressões que pude recolher dos meus alunos das séries iniciais do ensino fundamental, a respeito do que vivenciamos no decorrer deste ano.

Durante o período de aulas remotas, a queixa mais corriqueira que observei foi em razão da instabilidade da conexão com a rede de internet (que acontecia ora por parte da conexão escola, ora por parte da conexão dos estudantes), o que prejudicou a compreensão das crianças em relação ao que era proposto em aula. Tal questão comprometia o tempo da aula e causava transtorno para todas as pessoas envolvidas.

Em pesquisa com as turmas do terceiro e quarto ano do ensino fundamental, com a participação de 17 estudantes, busquei resposta para os seguintes questionamentos: “O que achou das aulas online? Sentiu alguma dificuldade? Como foi ter aula de música à distância?”. Do total de estudantes, 12 apontaram que não gostaram das aulas no formato online, por motivos tais como: a falta de contato com os professores e colegas e dificuldades ligadas à conexão com a internet. Em outra questão, que envolvia a expectativa dos alunos em relação ao que seria trabalhado durante as aulas de música, 2 crianças responderam que suas expectativas não foram contempladas, pois não tivemos a prática de instrumentos musicais. Por decorrência do ensino a distância, as práticas que envolviam os instrumentos musicais realmente foram prejudicadas, porém, novamente percebo nestas respostas as expectativas construídas em relação as aulas de música como atividades necessariamente ligadas a uma prática com instrumentos musicais.

Nesta mesma pesquisa, perguntei aos alunos, o que eles mais gostavam de fazer nas aulas de música, e se teriam o interesse de repetir alguma atividade já desenvolvida. Apresentarei a seguir as respostas dos estudantes. Tais respostas serão escritas com as grafias originais das crianças.

Turma do 3º ano do ensino fundamental:

O que você mais gosta ou gostou de fazer nas aulas de música? Existe alguma atividade que você gostaria de repetir?
1. Quando a aula era diferente e tinha violão
2. Quando cantamos músicas novas
3. a do pedro lobo
4. Tocar flauta, não.
5. Eu gostei muito de aprender algumas notas de flauta, e gostaria de repetir isso e aprender mais notas
6. Nada por que só a professora cantava e tocava. gostaria de poder aprender musicas novas, cantar e tocar.
7. o pedro lobo
8. O que mais gosto é ouvir as músicas.
9. Não, conhecer o culele ³³

Ao analisar as respostas apresentadas, observei a permanência da queixa a respeito da falta de inserção do aprendizado do instrumento musical. Algumas respostas se referiam a práticas musicais que se utilizaram de objetos claros e marcantes, como a obra “Pedro e o Lobo” de Serguei Prokofiev, cujas atividades se desenvolveram ao longo de vários encontros, com maior oportunidade de explorar e aprofundar o assunto abordado. Analiso a resposta de número 6 como reflexo do ensino à distância, cujo formato não possibilitou a prática musical conjunta e compartilhada, havendo um predomínio do meu canto ao das crianças. No decorrer

³³ Grafia utilizada pela criança para designar o instrumento havaiano de cordas dedilhadas, ukulele.

das atividades, a prática do canto individual não era convidativa aos alunos e alunas, que se desestimulavam ao cantarem sozinhos. Em relação à resposta de número 1, acredito que esta criança se referia às práticas promovidas pelo educador musical que lecionava na instituição, anteriormente a mim.

Turma do 4º ano do ensino fundamental:

O que você mais gosta ou gostou de fazer nas aulas de música? Existe alguma atividade que você gostaria de repetir?
1. Eu amei a atividade que fizemos do barulhinho e gostaria que tivéssemos mais atividades para fazermos em casa
2. Aprender músicas novas e notas musicais. Desenhar o som que represente as fotos da paisagem.
3. Eu adorei a gravação do vídeo agente podia fazer de novo com outra música.
4. Eu gostei de fazer a atividade do barulhinho. Eu gostaria de repetir a de inventar sons da bruxinha.
5. Eu gostei que nós aprendemos músicas e cada um tocou com seu instrumento e gravou um vídeo. Eu gostaria de repetir essa atividade
6. Eu gostei das atividades de fazer som com os desenhos e gostaria de repetir ela
7. O barulhinho.

Nota-se, novamente, que a maioria da turma apontou como atividade de maior agrado aquelas que tiveram um objeto claro a ser trabalhado, ou que dinamizaram as aulas com algum tipo de novidade, tais como: a história da “Bruxinha Zuzu”, de Eva Furnari; o trabalho em conjunto com os estudantes que cursaram a disciplina “Barulhinho, uma história cantada: experiência entre linguagens”, do Instituto de Artes da UNESP-SP (nesta atividade houve a participação da maioria dos alunos do quarto ano do ensino fundamental); e a gravação do vídeo com a execução musical em grupo. Especialmente esta resposta ao questionário me estimulou a retomar esta prática na construção do projeto final do ano letivo.

Ao observar o comportamento das crianças do terceiro ano, percebo variações em relação às respostas individuais descritas na pesquisa e os comentários feitos em nossos encontros síncronos, onde a opinião individual sofre influências do grupo.

Com este questionário, feito aos estudantes das turmas do ensino fundamental, pude avaliar meu processo como educadora musical ao longo do ano de 2020, no qual tive a oportunidade de experimentar e compartilhar importantes experiências com meus alunos e alunas.

5 Considerações finais

Ao observar as minhas práticas pedagógico-musicais ao longo do ano letivo de 2020, com a escrita deste trabalho, percebo a construção de um processo pessoal e profissional em relação à minha atuação como educadora musical. Durante a elaboração de atividades para estas práticas educativas, pesquisei diversos materiais pedagógicos de educadores musicais, com o intuito de estudá-los, para a ampliação do meu repertório de atividades, e a aplicação nos contextos educacionais em que eu estava inserida.

No decorrer do meu processo como educadora musical, pude amadurecer minhas percepções em relação a educação musical. Em razão da necessidade da elaboração de atividades pedagógicas, tarefa ampliada pelos desafios nada tradicionais deste ano de pandemia, precisei revisitar, organizar e refletir sobre os materiais adquiridos ao longo dos quatro anos de graduação no curso de Licenciatura em Música da UNESP e nos cursos livres dos quais já tive oportunidade de participar. Precisei também me dedicar à aquisição de novos conhecimentos, por meio de pesquisas que consultei e de materiais propostos por outros educadores musicais que tomei como referência.

Experimentei estas práticas pedagógico-musicais em conjunto com os estudantes dos contextos educacionais em que eu estava inserida como educadora musical, tais como: as séries iniciais do ensino fundamental, as aulas particulares de flauta transversal e iniciação musical. Tais práticas tiveram como cerne as possibilidades de exploração musical a partir dos materiais componentes da canção, sejam eles musicais ou extramusicais.

Nestes processos pedagógicos, pude avaliar minhas didáticas e modificá-las de acordo com as vivências ao longo das aulas de música, com o objetivo de aprimorar meus planejamentos pedagógicos e meu modo de ensinar. Os desafios encontrados no decorrer destes processos, tais como a necessidade de elaborar meus planejamentos direcionando-os ao modelo de ensino remoto, ou questões

relacionadas ao comportamento dos alunos diante as situações enfrentadas ao longo do ano, me fizeram experimentar e refletir a respeito da minha atuação como educadora musical nestes variados contextos.

Com a escrita deste trabalho, pude revisitar e analisar meus processos pedagógicos construídos a partir de pesquisas, estudos e das experiências adquiridas nas aulas de música compartilhadas com os estudantes. Recolhi meus registros destes processos educativos, construídos ao longo do ano de 2020, e os organizei, de modo a contribuir para as análises destes processos, que auxiliarão no aprimoramento de futuras atividades pedagógicas-musicais.

REFERÊNCIAS

- BONA, Melita. Carl Orff: Um compositor em cena. In: ILARI, Beatriz; MATEIRO, Teresa (org.). *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: Editora Intersaberes, 2012. p. 125-156.
- BRIKMAN, Lola. *A linguagem do movimento corporal*. Trad. Lizandra Magon de Almeida. 5. ed. São Paulo: Summus editorial, 2014.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: Capitalismo e esquizofrenia*. Trad. Aurélio Guerra Neto; Celia Pinto Costa. v. 1. São Paulo: Editora 34, 1995.
- DOURADO, Henrique Autran. *Dicionário de termos e expressões da música*. São Paulo: Editora 34, 2004.
- BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. Pista 3: Cartografar é acompanhar processos. In: ESCÓSSIA, Liliana da; KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo (org.) *Pistas do método da cartografia*. Porto Alegre: Editora Sulina, 2009. p. 52-75.
- MARIANI, Silvana. Émile Jaques-Dalcroze: A música e o movimento. In: ILARI, Beatriz; MATEIRO, Teresa (Org.) *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: Editora Intersaberes, 2012. p. 25-54.
- MARQUES, Estêvão. *Carl Orff, a Música e o Movimento na Brincadeira Sambaê*. Disponível em:
<https://estevaomarques.com/blog/call-orff-a-musica-e-o-movimento-na-brincadeira-samba-e>. Acesso em: 26 nov. 2020.
- MATTOS, Wladimir Farto Contesini. *Análise rítmico-prosódica como ferramenta para a performance da canção: um estudo sobre as canções de câmara de Claudio Santoro e Vinícius de Moraes*. Dissertação de mestrado (UNESP). São Paulo, 2006. Disponível em:
<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/88142>. Acesso em: 20 nov. 2020.
- OLIVEIRA, Fernanda de Assis; GOLÇALVES, Lilian Neves. *A função da canção no livro Educação Musical para a Pré-escola, de Nereide Schilaro Santa Rosa (1990): uma análise de conteúdo*. XII Encontro anual da ABEM. Anais, p. 319-325. Florianópolis, 2003. Disponível em:
http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM_2003.pdf. Acesso em: 3 dez. 2020.
- PAREJO, Enny. *Edgar Willems: Um pioneiro da educação musical*. In: ILARI, Beatriz; MATEIRO, Teresa (Org.) *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: Editora Intersaberes, 2012. p. 89-124.
- PAREZZI, Maria Betânia. O canto espontâneo da criança de zero a seis anos: dos balbucios às canções transcendentais. *ABEM. Revista*, v. 14, n. 15, p. 39-48. UEMG, 2006.

Disponível em:

<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/300>. Acesso em: 3 dez. 2020.

PICCHI, Achille. *A canção de câmara*: definição do objeto, contexto e estado da arte no Brasil. 2ª Jornada de Investigação em Música Latino-Americana, p. 17-62. Foz do Iguaçu, UNILA, 2018. Disponível em: <https://dspace.unila.edu.br/handle/123456789/5552>. Acesso em: 20 nov. 2020.

SANTOS, Igor Alexandre de Carvalho. *O que pode um currículo rizomático?* Periferia, v. 11, n. 4, p. 105-133, 2019. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/42338>. Acesso em: 3 dez. 2020.

SCHÜNEMANN, Aneliese Thönnigs; MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. Música e histórias infantis: o engajamento da criança de 0 a 4 anos nas aulas de música. *ABEM. Revista*, v. 19, n. 26, p. 119-131. UFRGS, 2011. Disponível em: http://abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed26/revista26_artigo10.pdf. Acesso em: 3 dez. 2020.

SILVA, Walênia Marília. *Zoltán Kodály*: Alfabetização e habilidades musicais. In: ILARI, Beatriz; MATEIRO, Teresa (org.) *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: Editora Intersaberes, 2012. p. 25-54.

TARGAS, Keila de Melo; JOLY, Ilza Zenker Leme. Canções, diálogos e educação: uma experiência em busca de uma prática escolar humanizadora. *ABEM. Revista*, v. 17, n. 21, p. 113-123. UFSCAR, 2009. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/242>. Acesso em: 3 dez. 2020.

TATIT, Luiz. *O cancionista*: composição de canções no Brasil. São Paulo: EDUSP, 2002.

WAZLAWICK, Patrícia; MAHEIRIE, Kátia. Ressonâncias musicais de uma relação estética na musicoterapia: oficina de canções e sensibilização com educadoras da educação infantil. *ABEM. Revista*, v. 16, n. 19, p. 83-92. UFSC, 2008. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/262>. Acesso em 3 dez. 2020.

ANEXOS

ANEXO A

Criações de partituras gráficas, inspiradas na obra “Composição VIII” de Wassily Kandinsky

Figura 1.



Figura 2.

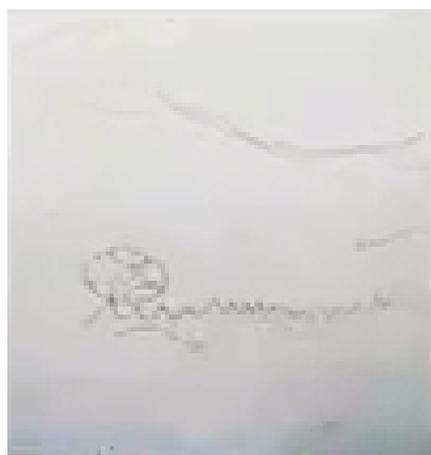


Figura 3.

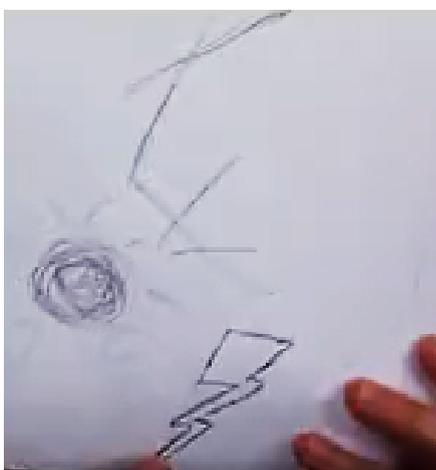


Figura 4.



Fonte: Alunos do 4º ano do ensino fundamental. Tais imagens foram retiradas da gravação audiovisual das aulas remotas que aconteceram ao longo de 2020.

ANEXO B

Registros gráficos da canção “Tchibim tchibum” de Estêvão Marques (opostos complementares)

Figura 5.



Figura 6.



Figura 7.a.

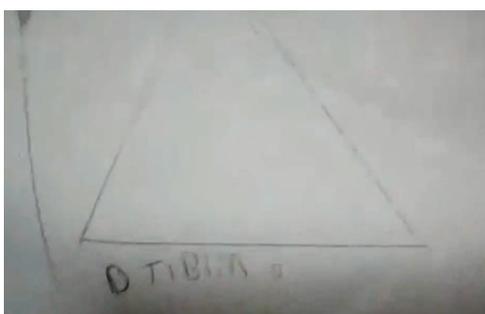


Figura 7.b.

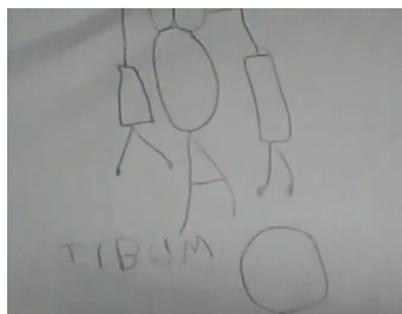


Figura 8.



Figura 9.



Fonte: Alunos do 2º ano do ensino fundamental. Tais imagens foram retiradas da gravação audiovisual das aulas remotas que aconteceram ao longo de 2020.

ANEXO C

Criações de histórias gráfico-sonoras inspiradas na obra “Bruxinha Zuzu” de Eva Furnari

Figura 10.a.



Figura 10.b.



Figura 10.c.



Figura 10.d.



Figura 10.e.



Figura 10.f.



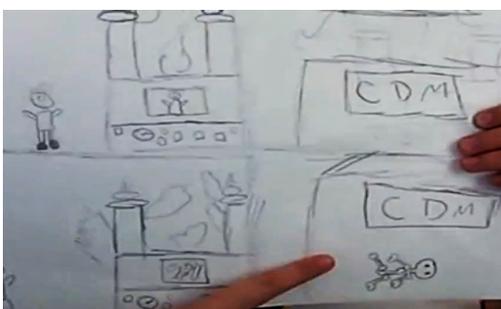
Figura 10.g.



Figura 10.h.



Figura 11.



Fonte: Alunos do 4º ano do ensino fundamental. Tais imagens foram retiradas da gravação audiovisual das aulas remotas que aconteceram ao longo de 2020.

ANEXO D

Registros gráficos de a partir da canção “Ciranda da bailarina” de Chico Buarque, nos quais as crianças registraram seus gostos e desgostos por características pessoais ou comportamentos aos quais elas eram submetidas

Figura 12.a.: Gosta de andar de bicicleta



Figura 12.b.: Não gosta de apanhar



Figura 13.a.: Gosta do seu cabelo



Figura 13.b.: Não gosta de chorar



Figura 14.a.: Gosta de visitar o avô

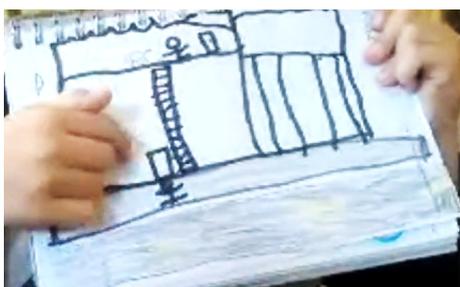


Figura 14.b.: Não gosta de tirar o lixo



Figura 14.a.: Gosta do seu cabelo azul



Figura 14.b. Não gosta do seu nariz



Figura 15.a.: Gosta do seu cabelo



Figura 15.b.: Não gosta da sua orelha



Figura 15.: Gosta da sua criatividade.
Não tem desgosto por suas características.



Figura 16.: Gosta dos seus brincos.
Não gosta quando cai de bicicleta.



Fonte: Alunos do 2º ano do ensino fundamental. Tais imagens foram retiradas da gravação audiovisual das aulas remotas que aconteceram ao longo de 2020.