

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO  
BÁSICA

PEDAGOGIAS MUSICAIS ATIVAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO  
DA ARTE NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

KARINA MARQUES TORQUATO DA CUNHA

BAURU

2019

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO  
BÁSICA

KARINA MARQUES TORQUATO DA CUNHA

PEDAGOGIAS MUSICAIS ATIVAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO  
DA ARTE NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada como requisito parcial para  
obtenção do título de Mestre à Universidade Estadual  
Paulista Júlio de Mesquita Filho–Faculdade de Ciências,  
Campus de Bauru – Programa de Pós-graduação em  
Docência para a Educação Básica, sob orientação da  
Profa. Dra. Maria do Carmo Monteiro Kobayashi.

BAURU

2019

C972p Cunha, Karina Marques Torquato da  
Pedagogias Musicais Ativas e Suas Contribuições para  
o Ensino da Arte no 1o Ano do Ensino Fundamental /  
Karina Marques Torquato da Cunha. -- Bauru, 2019  
108 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista  
(Unesp), Faculdade de Ciências, Bauru  
Orientadora: Maria do Carmo Monteiro Kobayashi

1. Música e Movimento. 2. Artes Integradas. 3. Arte e  
Lúdico. 4. Ensino e Aprendizagem. 5. 1o Ano do Ensino  
Fundamental. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da  
Faculdade de Ciências, Bauru. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

**ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE KARINA MARQUES TORQUATO DA CUNHA, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.**

Aos 26 dias do mês de fevereiro do ano de 2019, às 09:00 horas, no(a) Sala 2 da Pós-graduação da Faculdade de Ciências - UNESP/Bauru, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Profa. Dra. MARIA DO CARMO MONTEIRO KOBAYASHI - Orientador(a) do(a) Departamento de Educação e Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica / Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências, Bauru, Profa. Dra. ALINE SOMMERHALDER do(a) Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas / Universidade Federal de São Carlos, Profa. Dra. ROSA MARIA ARAUJO SIMOES do(a) Departamento de Artes e Representação Gráfica / Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação de Bauru, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de KARINA MARQUES TORQUATO DA CUNHA, intitulada "**PEDAGOGIAS MUSICAIS ATIVAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DA ARTE**" E PRODUTO EDUCACIONAL "**MÚSICA E MOVIMENTO: UM FICHEIRO DE JOGOS E BRINCADEIRAS PARA AS LINGUAGENS DA ARTE NA ESCOLA**". Após a exposição, a discente foi arguida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: Reprovada \_\_\_\_\_. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.

Profa. Dra. MARIA DO CARMO MONTEIRO KOBAYASHI 

Profa. Dra. ALINE SOMMERHALDER 

Profa. Dra. ROSA MARIA ARAUJO SIMOES 

ALTERAÇÃO DO TÍTULO: " PEDAGOGIAS MUSICAIS ATIVAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DA ARTE NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL "

Dedico este trabalho a todas as crianças que foram, que são e que um dia serão meus alunos. Com vocês aprendo muito mais do que ensino, e sigo com a vontade de continuar em frente. Guardo todas em meu coração.

## AGRADECIMENTOS

Sou muito grata por ter vivenciado um aprendizado tão intenso durante os dois anos percorridos na pós-graduação. Sinto-me honrada por ter concluído esta etapa numa universidade tão importante como a UNESP, agradecendo a esta instituição e a todos que a representam, por oportunizar a nós, educadores, o enriquecimento pessoal, social, cultural, profissional e humano. Concluo esta fase da vida como outra pessoa, diferente de quando ingressei neste curso.

Ao Departamento de Planejamento, Projetos e Pesquisas Educacionais da Secretaria Municipal de Educação de Bauru, por possibilitarem aos professores a oportunidade de se especializarem.

À Direção e Coordenação da escola onde foi realizada a pesquisa. Às professoras dos 1º s Anos que participaram da pesquisa.

Aos meus queridos alunos, que participaram ativamente das propostas, sempre envolvidos em alegria infantil. Tivemos muitas alegrias e conseguimos superar os momentos difíceis.

Agradeço especialmente à minha orientadora e mentora, professora Kobayashi, por sua amizade, paciência, por seus ensinamentos, por ter abraçado minhas ideias, acreditado em meu potencial e me levar adiante nesta jornada.

Às professoras Aline Sommerhalder, da Universidade Federal de São Carlos, e Rosa Maria Araujo Simões, da UNESP de Bauru, que aceitaram e compuseram a banca examinadora, ponderando com maestria sobre o meu trabalho, enriquecendo-o com suas valiosas contribuições.

Aos colegas de curso, pela companhia e amizade, por dividirem saberes, dores, alegrias e inquietações durante este percurso.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica, por seus ensinamentos e dedicação à todos nós.

À Mariana Santi, por ter abraçado a ideia e se dedicado à arte final do produto.

À Daniele Fujiwara, por ter sido tão solícita com a finalização do trabalho.

Ao Núcleo de Pesquisa em Educação Ativa Música e Movimento, por levarem as ideias das pedagogias musicais ativas mundo afora.

Ao professor Iramar Rodrigues, por continuar com sua missão de levar os ensinamentos de Dalcroze para os educadores brasileiros.

Aos amigos e amigas que a música e a arte me deram, por todas as contribuições, ideias e conversas sobre a vida e sobre música, e sobre arte.

Agradeço aos amigos, às pessoas especiais que estiveram ao meu lado nesta jornada, pela amizade, carinho e paciência durante esse tempo todo.

Agradeço especialmente à minha família, na figura de meus queridos pais, Nalva e Roberto, por todo amor e suporte necessário. Às minhas irmãs, Fernanda, Paula e Adriana, pelo apoio incondicional, pela ajuda com os livros e cursos, pelo incentivo, e por todo amor que nos une. Aos meus sogros, Sylvia e Wilson, pelo apoio e dedicação com as meninas.

Agradeço imensamente às minhas filhas, por seu amor, por estarem comigo, por compreenderem minhas ausências, me apoiarem e incentivarem, sempre! À Maria Clara, que ilustrou o produto educacional, captando perfeitamente minhas ideias. E à Bia, por sempre me trazer à realidade.

Valeu a pena!

“Muitos dos problemas e dos conflitos do mundo surgem porque perdemos de vista a humanidade básica que nos une a todos como uma família humana. Temos uma tendência a esquecer que, apesar da diversidade de raça, religião, ideologia e assim por diante, as pessoas são iguais em seu desejo básico de paz e felicidade. Assim, as crianças tem muito a ensinar aos adultos. Elas reconhecem naturalmente que as outras crianças são como elas mesmas e facilmente se tornam amigas. Essa é uma fonte de esperança, mas devemos garantir que esse instinto natural seja reforçado pela educação”.

Honrar a criança – Dalai-Lama

## RESUMO

As linguagens da Arte manifestadas na Música, na Dança e no Teatro são pouco exploradas em sala de aula, devido às lacunas na formação dos professores, carência de materiais de apoio e poucos recursos lúdicos pertinentes ao universo infantil. Tendo em vista essas dificuldades, como as pedagogias musicais ativas de Rítmica Dalcroze e abordagem Orff-Schulwerk podem contribuir para o ensino e aprendizagem da Arte, considerando os desafios da prática docente nas linguagens artísticas, o Currículo Comum de Arte para o Ensino Fundamental de Bauru e os interesses e necessidades dos alunos de 1º ano do Ensino Fundamental? Nessa esteira, o objetivo dessa pesquisa foi apresentar as contribuições dadas pela Rítmica Dalcroze e abordagem Orff-Schulwerk para atravessar os desafios do ensino e aprendizagem da Arte, no contexto do 1º Ano do Ensino Fundamental, por meio de ações de intervenção embasadas em seus princípios e atendendo ao Currículo Comum de Arte para o Ensino Fundamental do Sistema Municipal de Ensino de Bauru. Para atender ao objetivo da pesquisa, foi necessário apresentar as tendências pedagógicas que nortearam o ensino da Arte no Brasil; apresentar as pedagogias musicais de Rítmica Dalcroze e abordagem Orff-Schulwerk, pontuando sua pertinência nesse estudo; e, apresentar o Currículo Comum de Arte para o Ensino Fundamental, documento orientador para a elaboração de ações de intervenção embasadas na Rítmica Dalcroze e abordagem Orff-Schulwerk, alinhadas com os conteúdos curriculares de Arte para o 1º Ano do Ensino Fundamental. A pesquisa caracteriza-se por uma abordagem qualitativa com intervenção. Os resultados obtidos a partir das ações realizadas apontam que os preceitos de música e movimento podem oportunizar aos alunos a aprendizagem da Arte de forma integrada, propiciando o protagonismo e a criatividade dos alunos.

**Palavras-chave:** Criança. Música e Movimento. Artes Integradas. Arte e Lúdico. Ensino e Aprendizagem. 1º Ano do Ensino Fundamental.

## ABSTRACT

The languages of Art manifested in Music, Dance and Theater are little explored in the classroom, due to gaps in teacher training, lack of support materials and few playful resources relevant to the universe of children. In view of these difficulties, such as the active musical pedagogies of Rítmica Dalcroze and Orff-Schulwerk approach can contribute to the teaching and learning of Art, considering the challenges of teaching practice in artistic languages, the Common Art Curriculum for Elementary School in Bauru and the interests and needs of 1st year students of Elementary School? In this wake, the objective of this research was to present the contributions given by the Dalcroze Rhythmic and Orff-Schulwerk approach to cross the challenges of teaching and learning of Art, in the context of the 1st Year of Elementary Education, through intervention actions based on its principles and attending to the Common Curriculum of Art for the Elementary Education of the Municipal System of Education of Bauru. To meet the research objective, it was necessary to present the pedagogical trends that guided the teaching of Art in Brazil; present the musical pedagogies of Rhythmic Dalcroze and Orff-Schulwerk approach, punctuating their pertinence in this study; and to present the Common Curriculum of Art for Elementary School, a guiding document for the elaboration of intervention actions based on the Dalcroze Rhythm and Orff-Schulwerk approach, aligned with the curricular contents of Art for the 1st Year of Elementary Education. The research is characterized by a qualitative approach with intervention. The results obtained from the actions carried out indicate that the precepts of Music and movement can provide students with the learning of the Art in an integrated way, providing the protagonism and creativity of the students.

**Keywords:** Child. Music and Movement. Integrated Arts. Art and Ludicity. Teaching and learning. 1st Year of Elementary School.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Desenho da capa do Memorial Lúdico.....	20
Figura 2. Reprodução da imagem do texto original escrito pela pesquisadora na infância.....	23
Figura 3. Caminhada sonora.....	80
Figura 4 e 5. Passeio pela floresta.....	81
Figura 6. Desenho cego – história da bailarina.....	82
Figura 7 e 8. Ficalização da Linha: formas com a linha; siga o mestre linha.....	84
Figura 9 e 10. Ficalização da Linha: formas com o corpo; desenho da linha.....	85
Figura 11. Desenhando a forma da linha.....	86
Figura 12 e 13. Linhas com massinha de modelar.....	86
Figura 14 e 15. Dança do Robô.....	87
Figura 16. Brincadeira de palmas.....	89

Figura 17. Bolinhas dançantes I.....	90
Figura 18 e 19. Bolinhas dançantes II.....	91
Figura 20. Regência com objetos.....	93
Figura 21. Objetos lúdicos para acompanhamento rítmico: bexigas.....	96
Figura 22. Objetos lúdicos para acompanhamento rítmico: peneiras.....	96
Figura 23. Acompanhamento com instrumentos de pequena percussão.....	97
Figura 24 e 25. Criação coletiva de histórias musicais.....	99

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Eixos e conteúdos curriculares do 1º Ano do EF.....56

Quadro 2. Eixos e conteúdos curriculares do 1º Ano do EF.....57

Quadro 3. Conteúdos curriculares do eixo da Música.....60

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	16
1 INTRODUÇÃO.....	25
2 O ENSINO DA ARTE NO BRASIL.....	29
3 PEDAGOGIAS MUSICAIS ATIVAS.....	40
3.1 Émile Jaques Dalcroze – A Música e o Movimento.....	42
3.2 Carl Orff e a Abordagem Orff-Schulwerk.....	47
4 O CURRÍCULO COMUM PARA O ENSINO FUNDAMENTAL – ARTE DO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE BAURU E AS AÇÕES DE INTERVENÇÃO APOIADAS NAS PEDAGOGIAS MUSICAIS ATIVAS DA RÍTMICA DALCROZE E ABORDAGEM ORFF-SCHULWERK.....	52
4.1 O Currículo Comum para o Ensino Fundamental – Arte.....	52
4.2 Ações de Intervenção Apoiadas nas Pedagogias Musicais Ativas da Rítmica Dalcroze e Abordagem Orff-Schulwerk.....	58
4.2.1 Alinhando Elementos Curriculares com a Rítmica Dalcroze.....	60
4.2.2 A Abordagem Orff-Schulwerk e suas Contribuições para o Currículo de Arte.....	62
5 A INTERFACE ENTRE O CURRÍCULO DE ARTE E A MÚSICA E MOVIMENTO: UMA TRAJETÓRIA METODOLÓGICA.....	63
5.1 Fundamentação da Pesquisa.....	63
5.1.1 Etapas da Pesquisa.....	64
5.1.2 Caracterização dos Sujeitos.....	67

6 RESULTADOS: AS AÇÕES DE INTERVENÇÃO.....	69
6.1 Ações de Intervenção – Música e Movimento nas Aulas de Arte.....	69
6.1.1 Caminhada sonora.....	70
6.1.2 Sons da sala de aula.....	70
6.1.3 Passeio na floresta.....	70
6.1.4 Estudo das linhas sinuosas e retas.....	71
6.1.5 Brincadeira cantada: som e silêncio.....	73
6.1.6 Ritmo e palavra, palmas e estalos.....	73
6.1.7 Bolinhas dançantes I.....	74
6.1.8 Bolinhas dançantes II.....	74
6.1.9 Sons graves e agudos.....	75
6.1.10 Palitos Dalcroze.....	76
6.1.11 Bexigas e tecidos.....	77
6.1.12 Objetos para acompanhamento rítmico.....	77
6.1.13 Acompanhamento rítmico com instrumentos de pequena percussão.....	78
6.1.14 Histórias musicais para representação cênica.....	79
6.2 Registros das Ações de Intervenção.....	79
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	100
REFERÊNCIAS.....	104
APÊNDICES.....	107

## APRESENTAÇÃO

Antes de iniciar o trabalho, gostaria de tecer algumas palavras sobre o que me moveu em direção a esta pesquisa. Minha formação musical iniciou-se com o estudo do piano, por volta dos meus seis anos de idade. Nunca tive a pretensão de me tornar uma pianista, porém me agradava a ideia de ser professora de música, e ainda na adolescência, tive alguns alunos de teclado. Acabei, por fim, cursando Educação Artística com Habilitação em Música, mas, jamais imaginaria me tornar professora de Arte, o que passei a considerar somente no final da faculdade, durante o estágio obrigatório em escolas de Educação Básica. Hoje sou professora da rede pública desde 2004, na esfera estadual, e a partir de 2009, também na municipal.

O choque de realidade foi grande, entre o término da graduação e o ingresso no magistério, e certamente as idealizações foram dando lugar às decepções que a carreira do magistério proporciona, ainda mais quando as medidas governamentais não colaboram com os anseios dos educadores, mas ainda assim, paira no ar um certo otimismo e a crença de que a educação seja capaz de mudar a sociedade, e nesse sentido, nós, profissionais da educação, depositamos esforços na esperança de tornar esta premissa uma ocorrência real.

Com a reestruturação do currículo escolar pelo governo do estado de São Paulo percebi minhas fragilidades profissionais, e o desamparo e a falta de um norte foram grandes, e logo fui perdendo a vontade de estudar e aprimorar meus conhecimentos, contentando-me com uma prática pedagógica aquém do que eu poderia ser capaz. As poucas experiências com o ensino da Música em sala de aula me levaram a lugar nenhum, pois as diretrizes curriculares apresentadas pela educação estadual eram pouco interessantes, tanto para mim, como professora, como para os alunos. Cheguei ao ponto de desistir da Música, focando mais no ensino das Artes Visuais.

Somente a partir de 2009, quando ingressei no ensino público municipal, trabalhando com outra faixa etária – Ensino Fundamental I senti-me mais motivada, e livre também, já que nós professores guiávamo-nos basicamente por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais e, nossas intuições. Porém, com relação ao ensino da Música, os resultados obtidos eram rasos, as aulas não continham ingredientes que

despertassem o interesse real das crianças, baseando-se em conteúdos acerca das propriedades do som, ministrados de uma forma mais expositiva, com os alunos pouco atuando com o protagonismo que tanto almejamos no ensino das artes. Resumindo, era um ensino tradicional. Sentindo que minhas práticas eram pouco interessantes, não despertando a motivação dos alunos, acabei mais uma vez desistindo da música em sala de aula.

A partir de 2013, com a implementação do Currículo Comum Para o Ensino Fundamental de Bauru, tudo começaria a mudar. Foi uma novidade impactante para os professores de Arte, pois, com a sistematização do currículo, deveríamos cumprir o que este documento preconizava. Neste momento, as dúvidas, os questionamentos e as dificuldades tornaram-se evidentes, e, claro, buscamos, em conjunto, sanar estes problemas.

Uma equipe de professores voluntários, profissionais renomados representando as diversas modalidades artísticas, todos dirigidos pela coordenação da área de Arte da Secretaria Municipal de Educação e pela professora Dra. Guiomar Biondo, elaboraram conjuntamente as diretrizes curriculares do componente Arte, para o sistema municipal de ensino, embasadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, e em consonância com a Pedagogia Histórico-Crítica. Num segundo momento, a proposta curricular foi apresentada aos demais professores da rede, que, após diálogos e elucubrações, apontaram os “erros e acertos” dos conteúdos presentes no currículo.

Importante destacar que as opiniões dos professores da rede foram respeitadas e consideradas para sua elaboração, reelaboração e consolidação, diferente do que certamente ocorre com pesquisas maiores, a nível nacional, como a consulta pública sobre a BNCC – Base Nacional Curricular Comum, onde, por se tratar de uma escala macro, dificilmente percebemos o reflexo dos apontamentos feitos pelos professores.

Já em 2015, os ajustes finais estavam sendo feitos, e o currículo, sendo utilizado. Particularmente, conclui que o melhor a fazer seria voltar a estudar com afinco, lembrar antigos conteúdos já esquecidos ou pouco utilizados, e procurar novos métodos de se trabalhar com a Música em sala de aula. Talvez por obra do destino, encontrei na biblioteca da escola municipal em que trabalho, um livro intitulado

“Pedagogias em Educação Musical”, das autoras Teresa Mateiro e Beatriz Ilari, e avidamente, coloquei-me a ler suas páginas, que para mim, eram a descoberta de um novo mundo, pois nada do que estava escrito ali sequer cheguei a “ouvi dizer” durante a faculdade. O primeiro capítulo do livro trata de Émile Jaques Dalcroze. Aquilo me cativou de tal forma que não conseguia entender como eu nunca tinha ouvido falar desse assunto, como ninguém se atentou para a existência dele quando estavam elaborando o currículo, por que ele não era conhecido?

Ao pesquisar na internet sobre Émile Jaques Dalcroze, a primeira informação que apareceu foi sobre um curso de Rítmica Dalcroze, ministrado pelo professor Iramar Rodrigues, do Instituto Jaques Dalcroze, na Suíça, e que iria ocorrer dentro de dois meses, em São Paulo. Imediatamente, me matriculei neste curso. Foram intensos quatro dias que mudaram minha forma de ver o ensino da Música, e voltei carregando novas ideias e perspectivas. A motivação era tanta que, atrevi-me a publicar um trabalho na Semana da Educação de Bauru, com minhas experiências de Música e movimento dentro da Rítmica Dalcroze. A partir deste momento, a vontade e a necessidade de retomar e aprofundar meus estudos ressurgiu. Continuei minhas pesquisas sobre Música e movimento e encontrei os cursos da abordagem Orff-Schulwerk, oferecidos pelo Música e Movimento – Núcleo de Pesquisa em Educação Ativa. Participei de mais alguns cursos, utilizando o aprendizado nas práticas em sala de aula.

Neste momento, percebi que era a hora de voltar a estudar com maior afinco, pois havia encontrado um tema que considerei bastante relevante para o meu trabalho docente, articulando o currículo de Bauru com os preceitos da música e movimento.

Já havia conhecido a professora Kobayashi (professora Dra. Maria do Carmo Monteiro Kobayashi) numa palestra proferida por ela na escola em que trabalho, despertando-me para os assuntos acerca da ludicidade sob uma nova perspectiva, o que também muito me impressionou e motivou a prosseguir com a vontade e a necessidade de continuar estudando.

No segundo semestre de 2016, cursei a disciplina “Múltiplas Linguagens da Arte”, ministrada pela professora Kobayashi, do curso de Pós-Graduação em Docência na

Educação Básica, da Faculdade de Ciências da Unesp – Bauru, aonde pude experienciar vivências de um curso deste nível, o que fomentou ainda mais a necessidade da continuidade de estudos e o aprofundamento no assunto pelo qual me interessava, sobre a Música e movimento no contexto educacional em que eu desenvolvía meu trabalho docente. Para finalizar a disciplina, foi solicitado pela professora que escrevêssemos nosso Memorial Lúdico, e que, por fim, acabaria revelando a linguagem ou meio que mais nos representasse. O meu Memorial Lúdico foi uma canção composta a partir de um pequeno poema que criei aos oito anos de idade, e que apresentei através de um vídeo, onde eu, meus pais, uma irmã e minhas filhas, cantávamos e tocávamos esta canção.

Por fim, no final de 2016, após enfrentar o processo seletivo vigente, ingressei no curso de Pós-Graduação em Docência da Educação Básica, sendo orientada pela Professora Kobayashi, que abraçou minhas ideias, possibilitando as tantas descobertas que ocorreram no percurso deste trabalho.

Durante os dois anos do curso de mestrado, além das atividades e ações já previstas, participei de um grupo de estudos sobre a pedagogia Orff, formado por entusiastas de suas ideias, professores que queriam aprofundar seus conhecimentos para além dos cursos que fazíamos, focando em uma parte mais teórica. Este grupo não era vinculado a nenhuma instituição, sendo direcionado por um professor que havia se formado como especialista em Orff-Schulwerk na San Francisco International Orff Course (Curso Internacional Orff de São Francisco), dos EUA.

Em 2018, pude colaborar com a formação dos demais professores de Arte e da Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru, ministrando cursos com temáticas de Música e movimento.

Finalizando, espero que o leitor possa compreender os motivos que moveram-me no sentido da realização desta pesquisa, visando colaborar com a educação de nossas crianças. A seguir, apresento o Memorial Lúdico, que consolidou a certeza sobre minhas convicções acerca deste trabalho.

**FIGURA 1:** desenho da capa do memorial lúdico. Ilustrado por Maria Clara Torquato de Moura, filha da autora da pesquisa.



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2016.

## MEMORIAL LÚDICO

### O MEU SEGREDO

Quando eu estava na barriga de minha mãe, eis que ela e meu pai tiveram a brilhante ideia de me levar num concerto de música. Minha mãe tem uma foto nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo, aonde dá para ver muito bem a sua barriguinha de grávida. Lá estava eu ouvindo pela primeira vez música erudita contemporânea brasileira. E aonde tudo começa...

Depois que nasci, logo os médicos descobriram que eu tinha um probleminha no coração, ele estava com alguns buraquinhos aonde não deveria, e por causa disso, tive que fazer algumas cirurgias, a última, com sete anos de idade. Nessa época, eu já estava alfabetizada e passava o tempo todo lendo e escrevendo, naquele mês de julho, no hospital. Não guardo lembranças ruins, pelo contrário, lembro dos livrinhos que meu pai me levava, com muito carinho. Acho que foram esquecidos no hospital quando fomos embora, senti falta deles...

Por sorte, tive uma infância deliciosa, brinquei muito, dentro das minhas limitações – eu não podia correr muito – e era extremamente imaginativa. Tive a companhia de três irmãs e formávamos um time muito bom para cantar durante nossas viagens. Quando éramos pequenas, nosso pai tocava violão e cantava para embalar nossa hora de dormir. Ele mesmo que inventava as canções. Lembro até hoje!

A maior lembrança que tenho dessa infância foram as músicas do meu pai, os quadros que ele pintava e os carinhos da minha mãe. Eles fizeram tudo o que puderam para me proporcionar uma criancice sem traumas pela doença. E depois da cirurgia fiquei como nova. Deu certo!

Minha mãe contava histórias divertidas e imitava as vozes dos personagens. Claro que ela inventava, e a gente ria e ria. E contava das suas traquinagens de infância também, as mesmas histórias de sempre que nunca cansávamos de ouvir.

E cresci assim, no meio de brincar e cantar e contar histórias. Tive até um amigo imaginário quando fui passar uma temporada num campo de férias!

Chorei assistindo o filme “Amadeus”, foi outra coisa que me marcou, como eu sofri vendo o final triste de Mozart. Tudo isso antes dos dez anos! Ainda bem que anos depois descobri que esse filme é apenas uma alegoria biográfica!

Em algum momento da minha vidinha, escrevi o poeminha “O Meu Segredo”. Não lembro ao certo a data, nem o motivo. Só sei que está guardado há 30 anos nas coisas de meu pai.

Então me pediram pra lembrar a minha infância. E eu lembrei dos teatrinhos que eu e minhas irmãs fazíamos, das nossas aulas de piano, das músicas que cantávamos, das nossas brincadeiras com nossos pais. E eu lembrei como tinha uma imaginação fértil! Sonhava com um mundo habitado somente por crianças, sonhava que era uma super-heroína de um grupo chamado Galaxy Trio (tem o jingle que me lembro até hoje), e escrevia, escrevia e escrevia. Que bom que me guardaram esses versinhos, o meu segredo!

Assim, nasceu a música desse poema. Imaginei, e mostrei ao meu pai e irmã. Cada um deu seu pitaco, e então, em uma hora, estávamos todos cantando, eu, meus pais, uma de minhas irmãs e minhas filhas, felizes, como uma brincadeira musical, uma brincadeira de cantar.

Porque na nossa família é assim, somos músicos brincantes. Brincamos de fazer música, brincamos com a música. Ela está em nossas vidas tão naturalmente, que todos nós sabemos tocar alguma coisa, embora somente eu tenha estudado um pouco mais.

É... foi só agora que consegui entender o significado da música na minha vida. Na vida da minha família, nas nossas histórias. Somos assim, graças a ela: Música.

“Sem música, a vida seria um erro”. Friedrich Nietzsche

**FIGURA 2:** cópia do texto original escrito pela autora da pesquisa quando criança, por volta do ano de 1987, anexada no Memorial Lúdico, trabalho realizado para a conclusão de disciplina do programa de pós-graduação.

↑  
O meu segredo!

Tenho um segredo que não conto a ninguém.  
Queria ser uma briga-  
flor para voar de flor em  
flor.  
Poderia ser marrom  
ou preto.  
Da conhecer outras  
flores, outros campos e  
outras florestas.  
Moraria numa árvore  
de um bosque qualquer  
Daria conhecer outros  
lugares.  
A minha vida ia  
ser muito feliz.

o fim

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2016.

## O Meu Segredo

(Karina Torquato)

Tenho um segredo que não conto a ninguém  
Queria ser um beija-flor  
Para voar de flor em flor  
Para voar de flor em flor  
Poderia ser marrom ou preto  
Iria conhecer outras flores,  
Outros campos  
E outras florestas  
Moraria numa árvore de um bosque qualquer  
Iria conhecer outros lugares  
A minha vida iria ser muito feliz  
A minha vida iria ser muito feliz!  
Feliz!  
Feliz!

## 1 INTRODUÇÃO

O componente curricular Arte oferece valiosas contribuições para o desenvolvimento infantil, através de suas diversas linguagens, porém, devido à lacunas na formação inicial e continuada dos professores de Arte, escassez de recursos lúdicos, carência de materiais, concepções tradicionalistas em que o aluno atua sem reflexão e aos mecanismos de reprodução que limitam a expressão artística da criança, percebe-se que o ensino da Música, Dança e Teatro ocorre em menor proporção quando comparado ao ensino das Artes Visuais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996, proclama a obrigatoriedade do ensino da Arte nos diversos níveis da Educação Básica, sendo modificada pela Lei 13.278/2016, promulgando que as Artes Visuais, a Dança, o Teatro e a Música são as linguagens que constituem o componente curricular Arte. Na realidade, o professor pode focar seu trabalho na linguagem artística para a qual está habilitado, atendendo menos intensamente as outras linguagens artísticas. Percebe-se pela prática que a Música, o Teatro e a Dança são as modalidades que possuem menos professores habilitados, conseqüentemente, são menos exploradas em sala de aula.

Em se tratando do município no qual ocorreu esta pesquisa, o documento curricular aponta que os professores do Sistema Municipal de Ensino são, majoritariamente, habilitados em Artes Visuais. Ao discorrer sobre como ocorreu a construção curricular recorreremos ao próprio documento que traz as seguintes orientações “[...] um programa exequível, organizado em períodos semestrais, com conteúdos dispostos em uma sequência que teve como ponto de partida as Artes Visuais, visto que a maioria dos professores possui essa formação acadêmica.” (BAURU, 2016, p. 404).

A necessidade do estudo das possibilidades do Currículo Comum para o Ensino Fundamental do Sistema Municipal de Ensino de Bauru (BAURU, 2016), - Arte, para o 1º Ano do Ensino Fundamental, como exposto na apresentação deste trabalho, permitiu o aprendizado sobre pedagogias musicais que são pouco conhecidas no ambiente escolar e que podem contribuir sobremaneira não só para o ensino da Música, mas também para a Dança, o Teatro e as Artes Visuais, de forma integradora,

uma vez que algumas destas pedagogias prezam a ligação entre Música, corpo e movimento, além de possuírem um caráter lúdico e cativante ao universo infantil.

A profunda conexão entre Música e movimento permite ao professor de Arte, ao utilizar-se de atividades de Educação Musical ativa, atender os objetivos curriculares do 1º Ano do Ensino Fundamental e proporcionar uma aprendizagem artística muito mais prazerosa e significativa para os alunos. Dentre as pedagogias musicais ativas, destacam-se a abordagem Orff-Schulwerk e a Rítmica Dalcroze, que podem potencializar o ensino da Arte, através de jogos e brincadeiras musicais, expressão corporal e movimento, com o uso de objetos da infância e do cotidiano, partindo da Música e abrangendo o ensino da Dança, do Teatro e das Artes Visuais.

A temática deste estudo parte da implementação do currículo escolar elaborado pela Secretaria Municipal da Educação de Bauru, no componente curricular de Arte e que, juntamente com a Lei 13.278/2016, torna o ensino de Música, Teatro e Dança, além das Artes Visuais, obrigatórios na Educação Básica, buscando alternativas que venham dar suporte às práticas pedagógicas dos docentes deste sistema de ensino.

Considerando os fatores como lacunas na formação dos professores de Arte, carência de materiais de apoio e poucos recursos lúdicos para o ensino da Música, Dança e Teatro como entraves para o ensino e aprendizagem da Arte, este estudo questiona: como as pedagogias musicais ativas da Rítmica Dalcroze e abordagem Orff-Schulwerk podem contribuir para o ensino e aprendizagem da Arte, considerando os desafios da prática docente nas linguagens artísticas, o Currículo Comum de Arte para o Ensino Fundamental de Bauru e os interesses e necessidades dos alunos de 1º ano do Ensino Fundamental?

Nesse sentido, o objetivo da pesquisa foi apresentar as contribuições dadas pela Rítmica Dalcroze e abordagem Orff-Schulwerk para atravessar os desafios do ensino e aprendizagem da Arte, no contexto do 1º Ano do Ensino Fundamental, através de ações pedagógicas embasadas em seus princípios e atendendo ao Currículo Comum de Arte para o Ensino Fundamental do Sistema Municipal de Ensino de Bauru.

Para atender ao objetivo geral as ações realizadas estão apresentadas nos seguintes objetivos específicos: apresentar as principais tendências pedagógicas que influenciaram o ensino da Arte no Brasil, sob uma perspectiva histórica; apresentar as pedagogias musicais ativas de Rítmica Dalcroze e abordagem Orff-Schulwerk e os pontos que envolvem as linguagens da Arte; planejar e desenvolver ações de intervenção no 1º Ano do Ensino Fundamental, embasadas na Rítmica Dalcroze e abordagem Orff-Schulwerk alinhadas com o Currículo Comum de Arte para o Ensino Fundamental e, finalmente, desenvolver um produto educacional com características do referencial teórico adotado (Rítmica Dalcroze e abordagem Orff-Schulwerk) que apoie e diversifique o ensino da Música, Teatro, Dança e Artes Visuais para o 1º Ano do Ensino Fundamental.

Considera-se como hipótese deste estudo que as pedagogias musicais ativas de Rítmica Dalcroze e abordagem Orff-Schulwerk podem auxiliar o ensino e aprendizagem das linguagens artísticas de forma integrada, atendendo aos conteúdos curriculares e as necessidades da criança do 1º Ano do EF, e atuando como uma ferramenta para a construção da prática pedagógica.

O trabalho foi elaborado em três seções, dentre as quais temos na primeira a apresentação das principais tendências pedagógicas que nortearam o ensino da Arte e suas linguagens no Brasil, desde o século XIX até a atualidade.

Na segunda seção segue-se uma apresentação das pedagogias musicais da Rítmica Dalcroze e abordagem Orff-Schulwerk, pontuando os princípios mais pertinentes a este estudo.

A terceira seção apresenta o Currículo Comum de Arte para o Ensino Fundamental do Sistema Municipal de Ensino de Bauru e elaboração das ações de intervenção no 1º Ano do Ensino Fundamental, apoiadas na Rítmica Dalcroze e abordagem Orff-Schulwerk.

Segue-se a apresentação do percurso metodológico e os resultados das ações de intervenção nas aulas de Arte do 1º Ano do Ensino Fundamental, em uma escola pertencente ao Sistema Municipal de Ensino de Bauru.

Finalizando, as considerações finais na qual apontamos as potencialidades da utilização da pedagogias musicais ativas no ensino e aprendizagem da Arte para atender às características dos alunos que estão na escola onde a pesquisa foi desenvolvida, considerando o ambiente escolar, os recursos disponíveis e o resultado teórico prático das ações que foram foco de nossos estudos e que resultaram nesse relatório de pesquisa. Ressalta-se ainda que a partir desses estudos foram elaboradas, num produto educacional, orientações para professores, pais e educadores que tenham interesse em conhecer e utilizar as pedagogias musicais ativas de Rítmica Dalcroze e abordagem Orff-Schulwerk em suas práticas educativas.

## 2 O ENSINO DA ARTE NO BRASIL

Conhecer os processos históricos vivenciados pela arte-educação, garante ao professor um entendimento que o auxiliará a construir uma ação mais consciente e transformadora em sua prática pedagógica. Várias tendências pedagógicas influenciaram e influenciam o ensino da Arte no Brasil, e conhecê-las permite ao professor adequar sua prática ao que considera pertinente à sua realidade e à sociedade em que atua e pretende transformar.

Encontramos manifestações de Arte no Brasil desde as culturas indígenas, nativas do território brasileiro. A arte indígena aparece fortemente ligada ao elementar, aos saberes primitivos relacionados à vida e seus fenômenos, que não possuíam explicações lógicas para os povos nativos, encontrando nas manifestações artísticas um modo de expressar os anseios provocados por suas dúvidas e afirmações. Conforme afirmam Meira, Presto, Soter (2016), os indígenas dispõem de seu próprio conceito de Arte, expresso a partir da manufatura de objetos para uso cotidiano, da pintura corporal, das músicas e danças ritualísticas, representando assim, o elo entre o ser humano, a natureza e as suas divindades.

A colonização portuguesa trouxe consigo a chegada dos jesuítas, cujo objetivo foi catequisar e conquistar mão-de-obra, educando o indígena através de seus preceitos. Assim, o ensino da Arte inicia-se no Brasil, com a rígida educação imposta pelos jesuítas aos povos nativos, como afirma Iavelberg (2003). No que diz respeito às artes em geral, os indígenas recebiam um ensinamento que visava a reprodução e o trabalho das culturas europeias. Os meninos aprendiam música sacra e outros ofícios envolvendo a ornamentação. Não havia preocupação com um ensino sistematizado internalizante, que possibilitasse uma aprendizagem significativa para suas vidas. Com a chegada dos povos europeus, e posteriormente, dos africanos, há a fusão de diferentes culturas e assim, constituiu-se o povo, a cultura e a arte brasileira.

Após a chegada da família real portuguesa ao Brasil, em 1808, o ensino da Arte visava a criação de mão-de-obra profissional. Nas classes mais abastadas, voltava-se para as tendências artísticas europeias (FUSARI, FERRAZ, 1993). Com a vinda da Missão Francesa para o Brasil, é criada a Academia de Belas Artes do Rio de Janeiro, fortemente reprodutora dos modelos das escolas europeias, de estética neoclássica, como aponta Iavelberg (2003).

A classe artística operária era capacitada para reproduzir os modelos vigentes com objetivos de ornamentação, decoração e entretenimento, nos padrões da cultura portuguesa, o que se aplica às Artes Visuais, Dança, Música e Teatro (FUSARI, FERRAZ, 1993).

Na prática, o ensino da Arte no Brasil, sistematizado a partir do século XIX, dividiu-se em dois extremos: o povo, direcionado para as Artes Mecânicas, e a elite, às Belas Artes, dentro da Academia de Belas Artes do Rio de Janeiro, em 1855. As diferenças sociais deveriam conviver de forma que houvesse a aproximação entre diferentes culturas, porém, ocorreu o oposto, havendo a sedimentação à divisão de classes, como aponta Schramm (2012).

A educação escolar, com seus reflexos no ensino da Arte, acompanha a tendência da Pedagogia Tradicional até metade do século XX, preparando o aluno para o mercado de trabalho. Nesse sentido, o ensino da Arte era voltado ao fazer técnico e científico, baseando-se na reprodução e visando o fim da ação escolar no produto deste trabalho, objetivando que o aluno saiba aplicar esse conhecimento na sociedade ou em seu futuro ofício.

Assim, durante o século XX e início do século XXI, a Educação vem sofrendo transformações que modificaram o ensino da Arte, de acordo com as tendências pedagógicas Liberal e Progressista, obedecendo às funções sociais e políticas da escola.

As teorias que sustentam a Tendência Liberal são consideradas idealistas na Educação. São três as pedagogias pertencentes a essa linha de pensamento, com práticas educativas pertinentes aos seus conceitos: a Pedagogia Tradicional; a Pedagogia Nova e a Pedagogia Tecnicista. Para este estudo, consideraremos algumas pedagogias que atuaram de forma mais significativa e que manifestam-se de forma diferenciada quanto ao ensino da Arte, seja em seus conceitos, metodologias ou no ensino e aprendizagem.

A Pedagogia Tradicional, enraizada no século XIX e presente até os dias atuais, apresenta-se na figura central do professor, que mecanicamente transmite as informações aos alunos, sem contextualizá-las com suas realidade, e sem possibilitar o diálogo crítico e a reflexão. A reprodução e imitação de modelos prontos fazem parte do cotidiano das aulas de Arte.

Em terras brasileiras, conforme nos mostram Fusari e Ferraz (1993), durante o século XIX, o ensino do desenho obedece aos padrões europeus, atendendo ao

progresso industrial. Aqui, o ensino do desenho adquire fins para o preparo técnico de indivíduos que atendessem às demandas do mercado, tanto em fábricas como em trabalhos mais artesanais.

No século XX, a junção entre o estudo do desenho e o trabalho continua em uso, nas classes sociais inferiores, nas quais há a sistematização de técnicas para o desenho de ornamentos, a partir de cópias de modelos que vinham de fora do país. O desenho geométrico e a ornamentação eram considerados quesitos importantes na formação profissional, e, os professores, no intuito de colocarem um caráter científico no ensino de desenho, apontavam que todo o treinamento através do desenho tinha a finalidade de desenvolver a motricidade, a imaginação, a inteligência. Entre os anos 30 e 70, as aulas de desenho focam o desenho do natural (observação, representação, cópias), o desenho decorativo, desenho geométrico e o desenho pedagógico, nas escolas de magistério, como apontam Fusari e Ferraz (1993).

A partir da década de 50, passam a fazer parte do currículo escolar a Música, o Canto Orfeônico e Trabalhos Manuais, e que, de certa forma, reproduziam o mesmo pensamento e metodologia do ensino do desenho.

O canto orfeônico foi idealizado pelo compositor Heitor Villa-Lobos, interessado em levar a prática do canto coral para as escolas paulistas, e que mais tarde, abrangeu todo o país. Villa-Lobos tornou-se, em pouco tempo, um dos mais renomados educadores musicais brasileiros, instituindo o canto orfeônico em todas as escolas públicas do país, de acordo com Fonterrada (2005).

O ensino do teatro, assim como o da dança, não aparece de forma significativa no período de maior vigência da Pedagogia Tradicional. De acordo com Santana (2002), o teatro servia às comemorações cívicas ou animação de solenidades, cabendo o mesmo papel à dança.

Na Pedagogia Tradicional, o ensino da Arte fica restrito ao fazer técnico e científico, baseado na reprodução e visando o produto do trabalho escolar, objetivando que o aluno saiba aplicar esse conhecimento na sociedade ou em seu trabalho futuro.

A Pedagogia Nova trouxe ideias e ações que são opostas à Educação Tradicional, procurando assumir uma postura que pudesse orientar os caminhos para uma sociedade mais democrática. Para isto, as ações educativas deveriam atender aos interesses, motivações e necessidades individuais dos alunos, de forma

progressiva e ativa. Desta forma, a racionalidade presente no tradicionalismo perde o seu significado e importância.

A Escola Nova, ao influenciar a Educação no Brasil, entre as décadas de 1930 e 1940, encontra o país vivendo uma situação de crise e ruptura, (uma influência da quebra na economia mundial em 1929 que atingiu a todos), iniciando o processo desenvolvimentista. Uma época de muitas mudanças sociais, estruturais, econômicas, políticas e em defesa da educação pública básica. Destaca-se o surgimento da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, no Rio de Janeiro, e a apresentação do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, em 1932.

A Semana de Arte Moderna, que ocorreu no ano de 1922, deixa suas impressões no campo artístico em várias partes do país, e as mudanças de concepções acerca da Arte e educação levam os pensadores da época a se interessar pela Arte das crianças. Em São Paulo, no ano de 1933, acontece a Semana dos Loucos e das Crianças, no Clube dos Artistas Modernos (CAM), ganhando grande repercussão, inclusive no Rio de Janeiro.

A primeira metade do século XX consagrou estudiosos da educação e do ensino de Arte como John Dewey (a partir de 1900), Viktor Lowenfeld (1939) e Herbert Head (1943), que tiveram grande influência sobre o trabalho dos professores de Arte no Brasil, estabelecendo em certos grupos a tendência escolanovista.

Segundo Schramm (2012), durante a Era Vargas, a Escola Nova é retirada do ideário da Educação, vivendo um período de estagnação, no qual o ensino e aprendizagem da Arte permanecem dormentes até o surgimento de outro movimento oposto à Pedagogia Tradicional: a Educação pela Arte, com a proposta da livre-expressão, em que nada é ensinado, apenas se expressa.

De acordo com Fusari e Ferraz (1993), Augusto Rodrigues, após manter contato com Herbert Head, inicia a divulgação do movimento Educação pela Arte, fundando, em 1948, no Rio de Janeiro, a Escolinha de Arte do Brasil. Através desse movimento, a Arte infantil passa a ser mais valorizada, assim como a concepção de Arte baseada na expressão e liberdade de criação. Dessa forma, a criança ou o jovem produzem seus trabalhos artísticos sem a intervenção do adulto, em total independência. Ressalta-se que desde a década de 1920 alguns educadores já trabalhavam com a ideia de livre expressão, pois acreditavam ser o caminho para o centro da Arte. Ressaltamos o trabalho de Noêmia Varella e a Escolinha de Artes de

Recife. Entretanto, esse caminho já havia sido iniciado com Mario de Andrade e Anita Malfati.

Depois dos anos 60, o pouco estudo acerca do método da livre expressão leva os professores a tudo permitirem, assim, as aulas tornaram-se um campo no qual as atividades vistas como prejudiciais à criatividade dos alunos foram eliminadas, e o professor em nada interferia.

O ensino da Música, durante o período da Escola Nova, caracterizou-se por não se restringir aos poucos indivíduos possuidores de talento, devendo ser acessível a todos, colaborando com a formação holística humana, ou seja, preocupado em compreender os fenômenos da sua totalidade/globalidade. O professor especialista ganha mais espaço, porém não o suficiente para lhe proporcionar estabilidade, de acordo com Fonterrada (2005).

Na década de 1960, houve a substituição do canto orfeônico pela Educação Musical. Contudo, as diferenças eram poucas, já que os professores eram praticamente os mesmos e as ideias propostas eram pouco distintas da proposta de Villa-Lobos. Paralelo ao que acontecia na escola pública, havia um maior interesse dos músicos pela Educação Musical, o que contribuiu para o seu desenvolvimento. De acordo com Fonterrada, nomes como Anita Guarnieri e Isolda Bacci Bruch, em São Paulo, Liddy Chiafarelli Mignone, dividindo-se entre Rio de Janeiro e São Paulo, Sá Pereira, Gazy de Sá, Lorenzo Fernandes, também no Rio, e o casal Ernst e Maria Aparecida Mahle, em Piracicaba, destacam-se como músicos que trilharam pelos caminhos da Educação Musical:

[...] professores que tiveram a herança direta dos educadores musicais que revolucionaram a educação musical no início do século XX: Edgar Willems, Jacques Dalcroze, Carl Orff e Zoltán Kodály, que, embora haja a distinção entre as propostas, procedimentos metodológicos e objetivos em cada uma das abordagens, tinham pontos em comum, como a dissociação da aula de música do ensino de instrumento, o incentivo à prática musical, o uso do corpo e a ênfase no desenvolvimento da percepção auditiva (FONTERRADA, 2005, p. 214).

Mesmo em ampla convergência com o que acontecia na Educação Musical no mundo, os educadores brasileiros mencionados trabalhavam em escolas especializadas, atingindo superficialmente o ensino público, que pouco havia mudado, mesmo após a substituição do canto orfeônico pela Educação Musical em 1964.

Durante o período da Escola Nova, houve a implementação da Dança Educativa, por meio da coreógrafa e educadora Maria Duschenes, a partir da década de 1940, como aponta Cintra (2011). Seguindo o caminho da livre expressão, que perdeu-se de sua proposta inicial, o ensino da Dança declinou em suas propostas de ensino, chegando ao ponto de que, qualquer atividade ligada ao movimento era considerada Dança, e ainda sendo aplicada por profissionais não capacitados para a área. De acordo com Cintra (2011), a Dança Educativa, de caráter expressivo e criativo, não se efetivou como linguagem artística na escola, porém despertou o interesse dos professores de Educação Física, que passaram a utilizá-la em suas aulas.

As práticas em Teatro-Educação, segundo Santana (2002), ocorreram nas Escolinhas de Arte de Augusto Rodrigues, difundindo-se, em seguida, em escolas experimentais ou escolas de magistério. Contudo, como essas práticas não tinham nenhuma tradição que as fundamentassem, tanto na escola básica como no ensino profissionalizante, logo caíram no espontaneísmo, ou, atribuindo à Arte um papel de atividade coadjuvante ao lado de outras matérias do currículo.

Muitos professores simpatizantes da Pedagogia Nova acabaram por utilizar certos conceitos da Pedagogia Tradicional, tratando-os com o enfoque da expressividade e espontaneidade dos alunos, demonstrando certa contradição em suas concepções de ensino. Os professores adeptos da Escola Nova procuraram motivar as experiências em Arte, centradas nos interesses dos alunos, e que posteriormente, tornaram-se os conteúdos do ensino.

Na década de 1960, após a Era Vargas, tenta-se recuperar algumas características da Escola Nova, porém, sem alcançar seu sentido original, devido a interesses políticos que a desvirtuam de sua proposta, como aponta Schramm (2012). Porém, foi uma década marcada por tentativas de mudanças sociais, educacionais e culturais.

Em resumo, a Pedagogia Nova possibilitou nas aulas de Arte condições metodológicas para a expressão subjetiva e individual do aluno. Enfatizando o processo e não o produto, o aluno, recebe todo o estímulo necessário para sua expressão artística. O aprender fazendo o torna capaz de atuar cooperativamente na sociedade.

A Pedagogia Tecnicista, oriunda dos Estados Unidos, desenvolveu-se durante a segunda metade do século XX, sendo introduzida no Brasil entre as décadas de

1960 e 1970, segundo Schramm (2012). A Pedagogia Tecnicista surgiu quando a Educação se mostrou ineficaz para o preparo de profissionais capacitados para atender à expansão tecnológica mundial.

Quanto ao ensino-aprendizagem da Arte, Schramm (2012) menciona a ausência de fundamentação teórica para apoiar o “saber fazer” e o “saber exprimir-se”. Na escola, enfatiza-se o uso de materiais alternativos como a sucata, e os professores procuram nos livros didáticos disponíveis no mercado as respostas para suas dúvidas.

Destaca-se neste período a implementação da Lei 5692/71, que instituiu a Educação Artística no currículo escolar em todos os níveis da educação básica. As aulas de Desenho, Música, Trabalhos Manuais, Canto Coral e Artes Aplicadas foram transformadas em atividades artísticas, e a Educação Artística, acaba por ser tratada de modo indefinido, como evidencia o Parecer 540/77: “não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e dos interesses” (FUSARI, FERRAZ p. 42, 1993).

Segundo Schramm (2012), as iniciativas e propostas para a Arte-Educação eram desenvolvidas por artistas apoiadores da função educativa da Arte, porém, a partir da Lei 5692/71, os profissionais contratados ou concursados para ministrarem as aulas de Educação Artística deveriam ser habilitados nos cursos de Licenciatura Curta, e mais tarde, Plena, que legitimavam a polivalência em Arte, com profissionais muito distanciados da Arte e prática educacional.

Fusari e Ferraz (1993) afirmam que após dez anos da implementação da lei que tornou o ensino da Educação Artística obrigatório em todos os níveis de ensino na escola, evidenciou-se as dificuldades enfrentadas pelos professores, tornando-se urgente a discussão acerca de soluções para esses problemas. Nesse sentido, os professores se organizaram em movimentos como as associações de arte-educadores, em diferentes regiões do país, sendo a Associação de Arte-Educadores do Estado de São Paulo (AESP) a primeira a ser fundada, em 1982, culminando com a Federação Nacional de Arte-Educadores (FAEB), em 1987. Assim, congressos e encontros promovidos por essas entidades passam a discutir as questões acerca do ensino da Arte no Brasil.

Dentre os problemas evidenciados após a Lei 5692/71, estão aqueles referentes aos conhecimentos básicos de Arte e os métodos de aprendizagem, principalmente nas escolas públicas. A prática, pouco fundamentada, agrega métodos

e conteúdos de tendência tradicional e novista, sem se preocupar com o que realmente seria melhor para o ensino da Arte.

Os cursos de Educação Artística concentram-se em atividades mais direcionadas aos aspectos técnicos, construtivos, ou em um fazer espontaneístico, sem preocupações com o conhecimento da Arte. As aulas de Educação Artística são superficiais, focando ora em saber “construir” artístico, ora um saber “expressar-se”, mas necessitando de aprofundamento teórico-metodológico, como apontam Fusari e Ferraz (1993).

O ensino da Música perde cada vez mais espaço dentro da escola, pois o governo, ao tirar da Educação Musical a condição de disciplina e diluí-la com outras expressões das atividades de Educação Artística, contribui para o seu enfraquecimento e sua quase extinção. Ainda hoje perduram-se os efeitos dessa lei, mesmo que haja o esforço dos educadores musicais para o crescimento da área.

Fonterrada (2005) afirma que a formação polivalente do professor de Educação Artística determinava o domínio de quatro expressões artísticas: Música, Teatro, Artes Plásticas e Desenho, substituindo posteriormente o Desenho pela Dança. Inicialmente, o curso durava cerca de dois a três anos, para obtenção das licenciaturas curta ou longa, respectivamente. Isso resultava a colocação no mercado, de professores de Arte com grandes lacunas em sua formação, principalmente devido ao fato de terem que dominar, em um curto espaço de tempo, quatro diferentes linguagens artísticas, o que impedia o aprofundamento em qualquer uma delas.

A Educação Artística, embasando-se no modernismo (expansão do universo sonoro, expressão musical envolvida com a prática e a livre experimentação), incentivava experiências que liberassem as emoções, valorizassem o folclore e a música popular brasileira e que inter-relacionassem as diversas linguagens artísticas. Embora essa proposta estivesse próxima ao discurso da experimentação em Educação Musical de Self, Paynter, Schafer e Porena, como cita Fonterrada (2005), esta ocorre somente em uma postura ideológica, pois o trabalho desses educadores, aqui permanecia desconhecido. Assim, as aulas de Música nas escolas eram pouco criativas, pouco planejadas, e os alunos transitavam aleatoriamente pelas diferentes áreas. O cientificismo do início do século XX e o nacionalismo dão lugar ao espontaneísmo, e o improvisado substitui o rigor do método. Longe de ser uma técnica, eram procedimentos comuns aos alunos e professores, confusos entre a

espontaneidade e falta de planejamento e objetivos, e que aderiram à chamada expressão livre, mas que se tratava de uma pseudoliberalidade (FONTERRADA, 2005). Conforme Cintra (2011), a Dança começa a inserir-se no espaço escolar, porém, acompanhada do teatro, e posteriormente, aparece ao lado da Educação Física, devido à sua contribuição para o desenvolvimento físico da criança. Também utilizada com fins recreativos e lúdicos, não havia interesse da escola em ensinar Dança, apenas utilizá-la como distração e compensação pelas disciplinas mais metódicas e como representação de conteúdos de outras áreas.

A partir da década de 1980, o Brasil passa por inúmeras transformações sociais, políticas e econômicas, e que também resultam em modificações na educação. As políticas educacionais deveriam ajustar-se às reformas do Estado, seguindo a recomendação do Banco Mundial e os acordos assumidos na Conferência Mundial de Educação Para Todos, na Tailândia, em 1990, e que resultou no Plano Decenal de Educação Para Todos – 1993 – 2003, como afirma Cintra (2011).

Schramm (2012) afirma que os profissionais atuantes hoje no mercado de trabalho foram forjados em bases da Pedagogia Tecnicista, colaborando para que o ensino e aprendizagem da Arte ainda esteja ligado aos seus preceitos. Porém, os professores da escola pública configuram-se de forma eclética, mesclando as pedagogias Tradicional e Renovada.

A Tendência Progressista surge da inquietação de alguns educadores diante dos caminhos da Educação na sociedade, principalmente com relação à escola pública e sua contribuição para a sociedade.

As discussões apontavam para uma “educação conscientizadora do povo e para um redimensionamento histórico do trabalho escolar público, democrático e de toda população” (FUSARI, FERRAZ, 1993).

Schramm (2012) salienta que a partir dos anos 1960, buscou-se valorizar a cultura popular, através de um nacionalismo que almejava o resgate de uma cultura do povo. Movimentos de Cultura Popular e de Educação de Base solidificaram as ações em prol das classes trabalhadoras. Neste contexto, surgem as pedagogias Libertadora, a Libertária e a Crítico-Social dos Conteúdos.

A Pedagogia Libertadora de Paulo Freire pretende transformar as práticas sociais das classes populares, buscando a conscientização dos fatos vividos, através do trabalho com alfabetização de adultos. Nela, professor e aluno debatem, de forma igualitária, situações-problemas, buscando compreendê-las e solucioná-las (FUSARI,

FERRAZ, 1993). A prática social deve ser acompanhada da busca pelo conhecimento, promovendo a ação sobre o mundo social (SCHRAMM, 2012).

A Pedagogia Libertária tenciona que a escola possibilite a transformação do aluno de forma libertária e autogestionária (LUCKESI, 1994). Preconiza o desenvolvimento individual através do coletivo. Para a Pedagogia Libertária, o importante são as experiências de auto-gestão, não-diretividade e autonomia, vivenciadas por alunos e professores, independentes de teorias e metodologias, buscando também a libertação do povo da opressão da ignorância e dominação.

Nesse sentido, as pedagogias progressistas trouxeram o reconhecimento e a divulgação da cultura popular, com a valorização da cultura dos trabalhadores, do folclore e das festas tradicionais trouxe um momento muito importante para a Arte.

Inserida no contexto da Tendência Progressista, a Pedagogia Histórico-Crítica – PHC - difere-se das Pedagogias Libertadora e Libertária por enfatizar os conteúdos que são confrontados com a realidade social, objetivando a difusão de conteúdos concretos e significativos aos alunos, que possam contribuir com para sua formação profissional (SCHRAMM, 2012). Para Luckesi (1994), a importância da Pedagogia Histórico-Crítica reside na apropriação dos conteúdos concretos, vivos e coerentes com a realidade do aluno, visando a estruturação dos conhecimentos adquiridos e da socialização para uma participação organizada e ativa na sociedade.

A PHC promove uma relação dialética entre professor e aluno, onde a iniciativa para o ensino e aprendizagem reside nesses dois atores. O método da PHC intensifica o trabalho do professor e sua interação e a participação dos os alunos.

Este método visa estimular a atividade e a iniciativa do professor; propiciar o diálogo e a participação efetiva dos alunos e do professor, sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levar em conta os interesses, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico dos alunos, sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (GASPARIN e PETENUCCI, 2008, apud SILVA, 2015).

Segundo Silva (2015), a PHC caracteriza-se por cinco etapas, elencadas por Saviani, como essenciais para o desenvolvimento satisfatório dos processos pedagógicos: a prática social, a problematização, a instrumentalização, a catarse, e a prática social final. Esse processo permite que o aluno, com a mediação do professor,

possa ser o agente transformador da realidade social. A prática social a ser modificada, definida pelo professor, é problematizada com os alunos, que recebem e se apropriam dos instrumentos para reflexão das teorias e práticas, levando à catarse, onde há a incorporação dos instrumentos culturais, o ponto de chegada, que é uma nova prática social.

De acordo com Magnani e Pereira Netto (2017), a criança é um ser pensante e expressivo, que convive com os processos históricos e é humanizada por meio da educação, nesse sentido, o ensino da Arte é indispensável pois acompanha todo o desenvolvimento humano ao longo da História. A Arte representa a sociedade e o contexto de diferentes épocas, e a Pedagogia Histórico-Crítica espera que o conhecimento adquirido a partir das diversas linguagens artísticas possa apoiar os educandos a serem mais conscientes do mundo e da sociedade em que vivem, buscando torná-la mais justa e igualitária.

Para finalizar, destacamos a PHC como a base e o princípio norteador para a construção do Currículo Comum para o Ensino Fundamental e a implementação do Sistema Municipal de Ensino de Bauru (BAURU, 2016).

### 3 PEDAGOGIAS MUSICAIS ATIVAS

Ensinar Artes Visuais, Dança, Música e Teatro numa escola regular de Educação Básica, é algo desafiador, o que ocorre desde a implementação da Lei 5692/71, que institucionalizou a polivalência da Arte. A formação do professor de Arte não condiz com a polivalência exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica. Os cursos de graduação e licenciatura em Arte são voltados à formação específica de cada área, como podemos encontrar nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Artes Visuais (BRASIL, 2009), Dança, Música e Teatro (BRASIL, 2004). Nesse sentido, diversos conteúdos são ministrados aos alunos de forma superficial. Os cursos de formação continuada procuram suprir as lacunas da formação docente, já que muitos professores continuam na busca de melhorias e atualização profissional.

Em busca para o enriquecimento de sua prática pedagógica, o professor encontrará diversas metodologias. Considerando o contexto em que foram elaboradas, e analisando sua pertinência na atualidade, cada uma delas poderá contribuir e apoiar a prática docente. Assim, este trabalho apresenta, no rol de possibilidades, alguns dos princípios das pedagogias musicais ativas para colaborar com as práticas pedagógicas do ensino da Arte, principalmente na Música, Dança e Teatro. Para tanto, destacam-se as pedagogias de Émile Jaques Dalcroze, com a Rítmica Dalcroze e de Carl Orff, com a abordagem Orff-Schulwerk (trabalho escolar de Orff, tradução nossa).

Como mencionado anteriormente, na apresentação desta pesquisa, a busca por metodologias que viessem a somar ao trabalho docente, trouxe à luz, para esta professora-pesquisadora, a existência de pedagogias musicais – Rítmica Dalcroze e abordagem Orff-Schulwerk - que se mostravam em grande sintonia com o universo lúdico da criança e com as diretrizes curriculares a que seu trabalho deve seguir.

As pedagogias de música ativa surgiram entre o fim do século XIX e início do século XX, a partir das mudanças de pensamento de alguns educadores musicais acerca do ensino da música, que era voltado para a execução do instrumento e virtuosismo. Além disso, essa mudança de pensamento acerca da educação musical ocorre concomitantemente ao movimento da Escola Nova, que buscava educar a criança para a renovação do mundo, devastado pela Primeira Guerra Mundial. Segundo Fonterrada (2005), nem todas as pedagogias ou métodos ativos em

Educação Musical podem ser tratadas como metodologias, e sim como abordagens ou propostas. O método difere da abordagem por ser mais rígido, devendo ser seguido por completo, enquanto a abordagem permite maior flexibilidade.

Fonterrada (2005) aponta que os métodos ativos em Educação Musical foram inseridos no Brasil entre as décadas de 1950 e 1960, nas escolas de Música dos grandes centros, influenciando o ensino de Música na escola comum. Destaca, porém, que com a exclusão da disciplina de Música do currículo da Educação Básica, em 1971, substituindo-a pela Educação Artística, essas abordagens foram esquecidas, sobrevivendo em pouco segmentos educacionais alternativos.

Os modelos de educação ativa, de acordo com Jaramillo (2004, tradução nossa), têm suas origens em pensadores como Pestalozzi, Rousseau, Fröbel, entre outros, tendo grande influência nas tendências pedagógicas do século XIX e, sobretudo em todo século XX. Este modelo de educação define a Escola Nova, que se desenvolve também a partir do século XIX, e que, por volta de 1920, passa a ser chamada de “Escola Ativa”, um movimento que objetivava a reforma da educação, promovendo experiências inovadoras, diferentes das anteriores, e, que revela sua importância, também, à grande influência que teve no âmbito da Educação Musical, senão objetivamente, mas por reflexo.

Apesar da palavra “ativa” remeter à movimentação e ação, o termo em si - é utilizado para designar a “escola ativa” ou “métodos ativos” e “pedagogias ativas” - carrega outro sentido, significando o protagonismo do aluno nos processos de ensino. Na atualidade, no ensino musical através dos métodos ativos ou pedagogias de Música ativa, o termo relaciona-se, também, com Música e movimento, que é o mote orientador das pedagogias musicais de Jaques Dalcroze e Carl Orff.

Jaques Dalcroze e Carl Orff fazem parte da primeira geração dos pedagogos musicais dos métodos ativos, juntamente com Zoltán Kodály e Edgar Willems (MATEIRO, ILARI, 2011). Porém, são os que mais utilizam o movimento, a expressão corporal e a plasticidade, a Dança e a teatralidade nos processos de ensino em Música. Embora tenham criado suas ideias ainda no início e metade do século XX, dentro de um contexto histórico e social marcados pela Segunda Guerra Mundial, pela ascensão do capitalismo e desenvolvimento tecnológico, elas podem se adequar perfeitamente na atualidade.

O diferencial entre as pedagogias musicais ativas e do ensino tradicional da Música está em inserir o aluno em contato com a Música por meio da educação do

corpo, do movimento, da audição, antes do ensino do instrumento. Ou seja, primeiro, têm-se uma vivência musical, através da Dança, jogos e brincadeiras musicais, que se utilizam dos componentes formais da Música, do canto, para que, após sua internalização, possam ser aplicados no aprendizado de um instrumento musical. Assim, o corpo todo, e não só a voz, passa a ser o instrumento musical primordial e essencial para um aprendizado musical.

### 3.1 Émile Jaques-Dalcroze – A Música e o Movimento

Precursor das pedagogias musicais ativas, Dalcroze foi um compositor e pedagogo musical suíço que viveu entre 1865 e 1950. Para além de informações que possam defini-lo e salientar a importância de seu método de Educação Musical, Dalcroze, segundo Madureira (2008), foi “um homem que colocou sua genialidade à prova em inúmeros papéis: pianista, professor, diretor teatral, redator, maestro, cantor, coreógrafo, escritor, *chasonnter* (fazedor de canções)”.

Essas qualidades colocaram Dalcroze numa posição crítica com relação aos caminhos percorridos pela Educação Musical, fazendo-o observar, refletir e transformar os modelos vigentes, quando atuava como professor do Conservatório de Genebra, como aponta Fonterrada (2005).

O método de Educação Musical desenvolvido por Dalcroze se baseava no movimento, “onde o aprendizado ocorre por meio da música e pela música, por meio de uma escuta ativa” (MARIANI; MATEIRO, ILARI, 2011, p. 27).

No Conservatório de Genebra, percebendo a dificuldade auditiva dos alunos em imaginar o som dos acordes para escrevê-lo, Dalcroze concluiu que o erro estava em “centrar o conhecimento na mente do aluno, desconsiderando as oportunidades de estabelecer ligações entre a atividade cerebral e as sensações auditivas”. O erro estava em não permitir ao alunos a experiência sonora do que escreviam nas aulas de música, pois não era permitido que utilizassem o piano para conferir sua produção. Assim, Dalcroze passou a incentivar o toque e a escuta do instrumento antes de o aluno realizar a atividade. Ele integrou as atividades de tocar, escutar e escrever harmonicamente em seu trabalho como professor.

Dalcroze também percebeu a dificuldade dos alunos para cantar de acordo com os estímulos rítmicos das melodias, devido à incapacidade do aparelho vocal em responder às solicitações da música. Seus alunos, embora compreendessem a

organização rítmica, não tinham controle sobre o aparelho vocal. Foi a partir destas observações que Dalcroze começou a elaborar sua proposta de educação musical, fundamentada na interação entre movimento, corpo e escuta (FONTERRADA, 2005).

Jaques Dalcroze buscava alternativas para transformar a maneira mecânica e ineficaz com o que seus alunos de harmonia e solfejo aprendiam a música. Começou a pensar em exercícios em que a aprendizagem musical passasse pela experiência corporal. Seu pensamento provocou uma revolução ideológica no campo da educação, influenciando educadores musicais, dançarinos e dramaturgos. A pedagogia de Jaques-Dalcroze se espalhou por toda a Europa, através de demonstrações de Rítmica por seus alunos e por artistas que tiveram contato com suas ideias no Instituto Hellerrau, na Alemanha. Além da Europa, essa nova pedagogia musical também passa a ser conhecida e aplicada na América Latina.

A grande contribuição de Jaques-Dalcroze está no fato de ter retirado o aluno da educação “livresca” a que estava submetido e fazê-lo participar de uma série de exercícios que demandam atuação física, tendo o corpo como objeto de expressão de uma representação dos elementos da música. Através dos movimentos corporais, o aluno passa a experimentar sensações físicas em relação à música, abrindo caminhos para a criatividade e expressão. O grande objetivo de Jaques-Dalcroze era fazer o aluno experimentar e sentir para somente dizer “eu sei” (MARIANI; MATEIRO, ILARI, 2011, p. 29).

O sistema de Educação Musical criado por Dalcroze, denominado Rítmica, visa o ensino da Música através do corpo, ou seja, os elementos da Música são estudados através do movimento corporal. Por relacionar a Música e o movimento através da ligação entre espaço-tempo-energia, o método de Dalcroze despertou o interesse do meio artístico, principalmente entre dançarinos e dramaturgos. Soma-se a isto as ideias filosóficas que fundamentaram suas descobertas, iniciadas desde sua juventude.

A base da pedagogia dalcroziana situa-se em um momento de grandes transformações na Europa, culminando em um “pensamento mais coletivo e democratizador”. Na Educação Musical, reflete-se na abertura das escolas de Música e conservatórios, deixando de ser exclusivamente para alunos superdotados. Em consonância com o movimento da Escola Nova, que valorizava a experiência e participação ativa do aluno nos processos educativos, as ideias de Dalcroze acerca da Educação Musical são solicitadas para contribuir com a reforma do ensino da Música nas escolas de seu país.

Como artista, Jaques-Dalcroze analisa a situação da sociedade com a escola, e suas ideias a respeito da Arte contagiam sua relação com a educação, intervindo na elaboração e na aplicação de seu sistema de Educação Musical. A Educação Musical passa a ser a maior preocupação de Jaques-Dalcroze: “seu grande desafio será levar a Arte para a sala de aula, transcender os meios educativos e transformar a aula de música em momentos poéticos” (MARIANI; MATEIRO, ILARI, 2011).

Jaques-Dalcroze acreditava que toda ação artística é um ato educativo e a Arte não se limita à Música. Estudando as diferentes linguagens artísticas, ele almejava que os bailarinos conhecessem a Música, que os regentes de coro compreendessem as estruturas das obras executadas e que os músicos conhecessem a Dança.

Para Jaques-Dalcroze, somente com uma Educação Musical de base que conectasse os movimentos corporais e sonoros, os elementos musicais e plásticos, é que haveria a integração entre Música, palavra e gesto, a unidade artística tão almejada pelo compositor alemão Richard Wagner, como aponta Mariani (2011).

Segundo Mariani (2011), a Rítmica de Jaques-Dalcroze procurava libertar o aluno de um aprendizado mecânico, voltado à análise, leitura e escrita, sem a atuação do corpo, que ele considerava essencial para o desenvolvimento da consciência rítmica. Propondo um rompimento entre a dicotomia corpo-mente, seu método procura estabelecer relações entre os dois elementos por meio de uma Educação Musical fundamentada na audição e atuação do corpo, segundo a autora.

Para Jaques-Dalcroze, a consciência rítmica resulta da experiência corporal, adquirida com os exercícios que combinam sensações físicas e auditivas. Para desenvolver essa consciência, deve-se aperfeiçoar os movimentos no tempo e espaço, refinar os sentidos através da escuta atenta e permitir que o corpo atue como uma unidade, por meio da sensorialidade e sensibilidade, conduzindo a uma consciência auditiva.

Jaques-Dalcroze evidenciou que o movimento corporal tem dupla-função: manifestar de forma visível os elementos da música experimentados pelos sentidos, pensamentos e emoções, e aperfeiçoar a consciência rítmica através da expressão.

Os preceitos de Dalcroze podem suscitar questões acerca da finalidade da Rítmica. Seria um tipo de ginástica ou dança? Mas, segundo Rodrigues (2015), a Rítmica prepara o aluno para estudos artísticos especializados, não se constituindo como Arte em si mesma. A Música é a base da Rítmica, que não forma virtuosos em Dança ou Música, mas sim constitui-se como um estudo preparatório para todas as

artes do movimento. A Rítmica pode ser classificada como uma espécie de solfejo corporal musical.

Bachmann (1998, tradução nossa) afirma que há um objetivo fixo, na Rítmica, para sanar as lacunas da Educação Musical, que Dalcroze mantinha em mente para o desenvolvimento de seu método. Os exercícios contribuem para o desenvolvimentos de várias qualidades musicais, como agudeza auditiva, sensibilidade nervosa, sentido rítmico e a exteriorização espontânea das sensações emotivas.

O sistema de Educação Musical criado por Dalcroze, a Rítmica, conecta-se com a educação geral, oportunizando o desenvolvimento integral da pessoa, através da Música e do movimento. Como atividade educativa, desenvolve a escuta ativa, o canto, o movimento corporal e a noção espacial, como afirma Fonterrada (2005). Dalcroze destaca o corpo e a voz serem o primeiro instrumento musical do bebê, e nisso reside a importância de estímulos às “ações das crianças desde tenra idade”. Jaques-Dalcroze observou que os movimentos naturais da criança, como andar, correr, saltitar e balançar, expressam os elementos da Música, de forma natural. Assim, o corpo torna-se um meio excepcional para vivenciar a “dimensão temporal da música”, e a Rítmica pode ser entendida como uma meio de propiciar a atividade motora através de “eventos musicais” (MARIANI; MATEIRO, ILARI, 2011).

De acordo com Fonterrada (2005), o sistema da Rítmica insere os alunos nos aspectos estruturais e dramáticos de uma obra musical, na qual são valorizados o âmbito do entendimento de seus elementos e aspectos expressivos. Através dessa proposta, procura-se levar à escuta consciente e ao movimento. Assim, no método de Dalcroze, estão interligados a escuta e os aspectos psicomotores como instrumentos da compreensão/ação/sensibilidade musicais”. Para ele, dessa forma, o organismo inteiro torna-se um ouvido interior.

A ligação entre ritmo e motricidade não foi uma descoberta de Dalcroze, embora ele tenha sido o primeiro músico a investigá-la. Porém, outras áreas estavam trilhando o mesmo caminho, e as descobertas ocorreram praticamente ao mesmo tempo, principalmente na área da psicologia. Dalcroze dizia que qualquer músico com uma deficiência musical ou rítmica, também a possuía corporalmente. Suas descobertas, alinhadas às descobertas de seu tempo, por vezes antecipara-se à elas, com certos aspectos da Rítmica sendo corroborados, pouco depois, pela Psicologia do Desenvolvimento, como por exemplo, sua certeza em que “a ação corporal é, ao mesmo tempo, fonte, instrumento e condição primeira de todo conhecimento ulterior”

Além de exigir a participação do corpo, a Rítmica exige também a da mente, pois a escuta ativa pode gerar uma consciência rítmica. Devido a isso, a Rítmica é uma Educação Musical por meio da experiência corporal, e uma educação corporal por meio da vivência musical, simultaneamente. Os exercícios devem explorar a relação espaço-tempo-energia, que são inseparáveis na Música e na Dança. O movimento corporal sensibiliza-se e explora não somente o ritmo, mas também todos os elementos da linguagem musical, como a altura, intervalos, notas de acordes, estruturas harmônicas e cadências. A Rítmica pretende relacionar música e gesto, ritmo e expressão do corpo.

Segundo Mariani (2011), a Rítmica promove a integração entre as faculdades sensoriais, afetivas e mentais, além de estimular a memória, a concentração e a criatividade. O professor deve entender a Rítmica não como um fim, mas sim como um meio para uma Educação Musical. Ao preparar sua aula, o professor deve atentar para que o corpo se torne o instrumento que manifestará os elementos da Música, para que o aluno, ao cuidar e observar seus próprios gestos, as tensões e distensões musculares ao caminhar, por exemplo, a regularidade e continuidade dos movimentos, transfira esse cuidado ao executar uma obra em seu instrumento.

Os exercícios de Rítmica podem trabalhar com os motivos musicais, as vozes das polifonias, os modos das escalas, as tonalidades, as frases e formas musicais, os compassos, as divisões rítmicas, os andamentos e dinâmicas, e o aluno vivencia todos esses elementos através do caminhar, pular, saltitar, coreografando-os, ocupando o espaço e suas direções. Esses exercícios são realizados em espaços amplos, possibilitando maior movimentação e expressão, aonde os alunos reagem à música, que pode ser cantada ou tocada.

Conforme aponta Mariani (2011), “o aluno, ao correr, deve interromper e recomeçar um movimento com precisão e equilíbrio dentro de um espaço e tempo delimitados, sem perder o andamento”. O espaço deve ser explorado, em todas as direções e planos de altura. O aluno reage conforme os comandos do professor, por meio dos estímulos sonoros. É necessário que se trabalhe a dissociação dos movimentos de braços e pernas e outras partes do corpo, e os movimentos não devem ser automatizados. Ao professor, cabe sempre improvisar os exercícios com diferentes meios musicais, para surpreender os alunos a cada lição.

### 3.2 Carl Orff e a Abordagem Orff-Schulwerk

Carl Orff, pedagogo musical alemão que viveu entre os anos de 1895 a 1982, foi um dos pioneiros dos métodos ativos em Educação Musical, fazendo parte da primeira geração das pedagogias musicais ativas. Suas ideias fundamentam-se na Música elementar, aquela que é presente nas tradições dos povos, cantada por todos, figurando nas manifestações lúdicas das comunidades. Assim, a criança, para aprender Música, segundo Orff, necessita da linguagem, do movimento, e da improvisação, sendo instigada a brincar, dançar, cantar e tocar, e também a improvisar e criar.

Após a Primeira Guerra Mundial, Carl Orff conheceu a artista plástica e pedagoga da Dança Dorothee Ghünter. Em comum, Orff e Ghünter apreciavam o trabalho de Émile Jaques-Dalcroze e Rudolf Laban, almejando a criação de uma escola de ginástica e Dança rítmico-expressiva, como aponta Cunha, Carvalho e Maschat (2015). Orff propunha um trabalho de descoberta e estudo da Música de forma criativa, associado ao ensino e aprendizagem do movimento, demonstrando a interação entre Música e movimento. Assim, em 1924, é fundada a Ghünter-Schule de Munique, onde alunos adultos puderam descobrir, criar, improvisar e fruir, indo ao encontro emocional e racional com as artes performáticas de forma integral e integradora (CUNHA, CARVALHO, MASCHAT, 2015). Com a ajuda de Karl Maendler, Orff desenvolveu alguns instrumentos de percussão, que eram trocados entre seus alunos músicos e dançarinos, fazendo com que todos pudessem dançar e tocar. O grupo se desenvolveu a ponto de realizar espetáculos famosos na Alemanha, provocando fascínio pela proposta e atuação na formação de educadores, de acordo com Fonterrada (2005).

Com o advento da Segunda Guerra Mundial, interrompeu-se o trabalho do grupo, dando-se a destruição da escola. Após seu término, uma rádio da Bavária descobriu o trabalho de Orff e Ghünter, o que acabou por fazer renascer o interesse pela abordagem. A partir disto, Orff começou a pensar que seu trabalho seria mais eficaz caso fosse empreendido diretamente com crianças pequenas. Assim, desenvolveu a “Música elementar”, “isto é, uma Música primordial que envolvesse fala, dança e movimento, partisse do ritmo e servisse de base à Educação Musical da primeira infância” (FONTERRADA, 2005, p. 160).

As bases da abordagem desenvolvida por Carl Orff são a conexão das linguagens artísticas ao ensino por meio do ritmo, locomoção e improvisação. Orff não deixou registros sobre sua proposta e filosofia, sendo os cinco volumes da *Orff-Schulwerk* (1954), um conjunto de peças compostas para serem executadas por seus alunos, não havendo referências sobre suas ideologias.

A abordagem de Orff encara o ritmo como a base sobre a qual se deposita a melodia; para ele, o ritmo deve vir do movimento, enquanto a melodia dos ritmos da fala. Baseado nos preceitos Darwinianos, teoriza que o desenvolvimento musical das crianças acompanhe o percurso passado na evolução das espécies. Trabalhava a partir de músicas simples e facilmente aprendidas, rimas, parlendas e jogos sonoros, com ênfase no movimento e expressividade corporal, ligadas à Música.

Improvisar, para Orff, era outra faceta importante do ensino musical, e divide-se em graus de complexidade. Fonterrada (2005) assume como importantes atividades de “eco”, repetir um som ouvido; “pergunta e resposta”, improvisar um segmento após escutar determinado estímulo e os *ostinatti* (ostinato, tradução nossa), repetições de figurações melódicas ou rítmicas como base para improvisações.

O desenvolvimento da aprendizagem se pauta na escala pentatônica, por ser, historicamente, anterior à tonalidade. Além de comportar uma superposição de elementos sonoros, que facilita a improvisação do aluno dos primeiros estágios sendo, para ele, mais fácil que a criança fosse criativa desse modo e adota o modelo de “escala pentatônica chinesa”: dó, ré, mi, sol, lá. A partir da escala, passa-se aos modos maior e menor, de acordo com seu *Orff-Schulwerk*.

Partindo desse início, o aluno é incentivado a tocar nos instrumentos Orff, seguindo estruturas musicais gradativamente mais bem definidas, mas não enfatizadas de forma que não cerceiem as crianças.

O instrumental Orff conta com um conjunto de percussão, cordas e flautas doces. “É composto por uma família de xilofones (soprano, alto, tenor e baixo), uma família de metalofones, tambores, pratos, platinelas, pandeiros, maracas e outros instrumentos de percussão pequenos, além de violas de gamba e flautas doces.” (FONTERRADA, 2005, p. 163). Esses instrumentos são de grande qualidade musical e são desenvolvidos de forma que possam ser manipulados por crianças de forma satisfatória, motivando-as. No caso, os xilofones e metalofones tem teclas removíveis, permitindo, ao professor, retirar as teclas que não serão usadas para não confundir o aluno. Partindo da imitação e repetição, os alunos passam a reagir a estímulos

musicais, contrapondo ou contrastando e, ao fim, improvisando. Outra grande característica de sua abordagem é a da fala expressiva, onde se incentiva a expressar-se ao ouvir os sons do entorno. Dessa forma, as crianças vivenciam todo o aprendizado, sem se ater a teorias ou instrumentalização antecipada.

O ensino e aprendizagem da Música, na abordagem Orff-Schulwerk, une Música, palavra/linguagem e movimento/Dança. Nesse sentido, o desenvolvimento da Música elementar e Dança elementar é ensinado e aprendido por meio da prática, como aponta Cunha, Carvalho e Maschat (2015). Para Orff, “elementar” é tudo aquilo que pertence à origem e essência humana, estando presente nos seres humanos desde o princípio de sua relação com a terra. Assim, as origens de uma rítmica elementar se encontram na própria natureza humana.

O corpo age como instrumento rítmico, dando vida à Música e à Dança. Segundo Goodkin (2013, tradução nossa), o movimento do corpo nas aulas de Música não é para liberação de energia, mas sim um meio de expressão.

Trabalhando com um material de base no tempo, espaço e energia, as atividades de movimento desenvolvem nuances maiores de poder da expressividade, não apenas pulando, mas explorando o ritmo do salto, o tamanho, o nível, o impulso inicial, a direção, o caminho, o movimento rítmico (GOODKIN, 2013, p. 61, tradução nossa).

A Música é produzida envolta no movimento corporal, assim, os movimentos determinam a qualidade, a intensidade e o caráter do som, segundo Cunha, Carvalho e Maschat (2015).

Carl Orff afirmava que a Música e o seu ensinamento começa no interior do ser humano, não com instrumentos e acordes, mas primeiramente, com o próprio silêncio, a escuta interior, a disposição para a Música, o sentir a pulsação do próprio coração e respiração (ORFF, 1932; HASELBACH, 2011, p. 31, tradução nossa).

Nesse sentido, as aulas de Música começam com o jogo, pois é através do jogo que a criança aprende sobre o ritmo e a palavra. Aos poucos, a introdução de instrumentos elementares, de pequena percussão, vai acontecendo naturalmente, permitindo que a criança possa explorá-los a sua maneira, também participando como elementos do jogo. Estes instrumentos são mais adequados ao desenvolvimento da criança e as diferentes formas de tocá-los faz com que percebam as matizes sonoras, como forte ou fraco, agudo ou grave, brilhante ou escuro.

A respiração, associada à fala, faz com que, naturalmente, a criança entoe pequenas melodias, muitas vezes, com a boca fechada, e isso é a base primária para iniciar-se o desenvolvido melódico. Com esse desenvolvimento, pode-se introduzir os instrumentos melódicos elementares, como o xilofone, sendo considerado por Carl Orff (2011, tradução nossa) como o instrumento mais adequado ao desenvolvimento infantil, pois, tocado com baquetas de borracha, tem um som suave e relaxante, e pode ser usando também como um instrumento rítmico, já que a melodia está baseada neste elemento da música. Claramente que não há ainda um estudo direcionado aos acordes ou notas musicais, mas sim, o incentivo à exploração do instrumento, permitindo que a criança brinque, descubra o jogo com os sons. Este caminho conduz à improvisação vocal e à introdução de novos instrumentos como a flauta e a viola de arco. Assim, surge um pequeno conjunto musical a partir do jogo. As crianças criam pequenas melodias, que acompanham o movimento e as palavras, e logo todos estão tocando e cantando o que todos fizeram, realizando uma prática musical sem se dar conta de que estavam em condições ideais para o despertar da atividade criativa. Frequentemente, neste ponto, a criança começa a querer anotar o que está criando, através de seus escritos e desenhos, e assim inicia-se, gradativamente, noções sobre notação musical.

Pouco a pouco, lições de notação e leitura musical vão sendo introduzidas através de pequenas peças musicais, nos instrumentos mais adequados às crianças, com a prática em pequenos conjuntos e sem o acompanhamento do piano (ORFF, 1932; HASELBACH, 2011, tradução nossa).

As ideias pedagógicas de Carl Orff e sua colaboradora Gunild Keetman, remanescente da Ghünter-Schule, são a base da educação por meio da Música e Dança, resumindo-se nos seguintes pontos, como afirma Maschat (1999, tradução nossa):

- a vivência e o trabalho prático estão em primeiro plano. A criança ou adulto devem sentir e vivenciar a Arte, que é viva, de forma ativa. Refletir e relacionar com o exterior promovem uma educação que considera os aspectos cognitivos e afetivos;
- a dimensão social da abordagem Orff-Schulwerk, que proporciona a interação do grupo, por meio do canto e da Dança, promovendo a afetividade necessária à aprendizagem;

- o corpo como principal instrumento, a voz e o canto com suas possibilidades expressivas, as mãos e os pés, que com os quais se realizam ritmos e gestos sonoros que acompanham a Dança, a linguagem e as canções;
- a prática da Música em conjunto, com os instrumentos elementares, como as flautas, os instrumentos de percussão e de lâminas de madeira ou metal, representados por xilofones e metalofones, proporcionando a experiência rítmica, melódica e harmônica, simultaneamente;
- o movimento e a expressão através dos sentidos são fontes de conhecimento para a criança. Como a Dança e a Música estiveram ligadas intimamente nas festas e rituais, naturalmente estamos propensos a vivenciar a Música através do movimento;
- a linguagem, tanto em seu modo rítmico como as parlendas e trava-línguas, como em seu caráter expressivo, como a poesia, constituem como peças fundamentais na educação estética. A linguagem nos permite trabalhar com a representação cênica, enriquecendo a prática expressiva com elemento de grande riqueza;
- a criação, tanto na improvisação como na composição, são consideradas essenciais para Orff. A exploração de materiais, para posterior criações rítmicas ou melódicas, textuais, para dançar ou acompanhar e criar canções e danças, ou dar vida a um conto, são exemplos de propostas e ações enriquecedoras para o desenvolvimento do indivíduo e de sua capacidade criativa e artística.

Maschat (1999, tradução nossa) afirma que a Música, linguagem e movimento não podem ser dissociados, pois a unidade formada entre estes três elementos promovem a compreensão, o sentimento e a expressão. A autora destaca que a integração das artes e os diferentes meios de expressão favorecem a relação do ser com o seu meio. Portanto, a Música e o movimento globalizam aspectos pessoais e sociais, e que se relacionam com as áreas de formação do indivíduo.

As ideias de Orff permanecem vivas por permitirem a flexibilização de seus fundamentos, possibilitando ao professor a transformação sensível nos contextos e situações em que se desenvolvem.

## **4 O CURRÍCULO COMUM PARA O ENSINO FUNDAMENTAL – ARTE DO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE BAURU E AS AÇÕES DE INTERVENÇÃO APOIADAS NAS PEDAGOGIAS MUSICAIS ATIVAS DA RÍTMICA DALCROZE E ABORDAGEM ORFF-SCHULWERK**

### **4.1 O Currículo Comum para o Ensino Fundamental – Arte**

Neste cenário educacional, histórico e social já apresentado, onde o ensino da Arte luta incessantemente para ocupar seu lugar na educação escolar, insere-se o currículo do Sistema Municipal de Ensino de Bauru. O currículo escolar é um conjunto de diretrizes que norteiam o ensino, composto por conteúdos e objetivos que são alcançados durante a prática educativa. Segundo Menezes e Santos (2001), o currículo escolar é:

[...] um conjunto de dados relativos à aprendizagem escolar, organizados para orientar as atividades educativas, as formas de executá-las e suas finalidades. Geralmente, exprime e busca concretizar as intenções dos sistemas educacionais e o plano cultural que eles personalizam como modelo ideal de escola defendido pela sociedade. A concepção de currículo inclui desde os aspectos básicos que envolvem os fundamentos filosóficos e sociopolíticos da educação até os marcos teóricos e referenciais técnicos e tecnológicos que a concretizam na sala de aula (MENEZES, SANTOS, 2001).

As orientações para a construção dos currículos em todo o território nacional partiam dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's (BRASIL, 1997), desde o final da década de 1990 e após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9196/1996. Durante cerca de 20 anos, foram os PCNs que nortearam os currículos, sistemas de ensino e propostas pedagógicas, sendo substituídos, gradativamente, a partir de 2018, pela Base Nacional Curricular Comum – BNCC (BRASIL, 2018), esta última inaugurando, por hora, uma nova era no cenário educacional brasileiro. Destacamos que a BNCC traz, além das linguagens da Arte, elencadas em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, a unidade temática das Artes Integradas, possibilitando o trabalho de forma articulada entre as linguagens artísticas. Segundo a BNCC, a unidade temática das Artes Integradas “explora as relações e articulações entre as diferentes linguagens e suas práticas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação” (BRASIL, 2018). Atualmente, a Secretaria Municipal de Educação de Bauru passa por um processo de

atualização do documento curricular para adequá-lo à nova realidade que se configura com a BNCC.

O ensino municipal em Bauru guiava-se então pelos PCNs, e cada escola e professor elaborava seu plano de ensino de acordo com suas necessidades. Em Arte, aliado a isto havia a formação dos professores, que, defasada, não possibilitava a construção de um plano de ensino que contemplasse todas as linguagens artísticas, o que tornava os conteúdos díspares entre as escolas municipais.

No ano de 2013, com as reformulações propostas pela Secretaria Municipal de Educação e com o estudo sistematizado de uma proposta curricular para unificar o ensino, é lançada primeira edição do Currículo Comum para o Ensino Fundamental do Sistema Municipal de Ensino (BAURU, 2016), tendo em seus pilares a abordagem da Pedagogia Histórico-Crítica. Em 2016, o documento é lançado em sua versão final e oficial, após avaliações e estudo das propostas, com a participação dos professores do Sistema Municipal de Ensino de Bauru.

A matriz curricular de Arte proposta pelo Sistema Municipal de Ensino de Bauru tem como objetivo possibilitar aos alunos atendidos ao final do Ensino Fundamental:

Desenvolver a consciência estética frente à realidade compreendendo a arte como atividade genuinamente humana, capaz de sintetizar, por meio de suas expressões, a criatividade e a poética do homem, sabendo identificar a diversidade de manifestações artísticas elaboradas ao longo da história, os contextos nos quais foram produzidos, por meio do estudo e do exercício de processos de apreciação e criação, respeitando e valorizando o patrimônio artístico e cultural da humanidade, bem como, o papel social do artista como trabalhador e produtor de cultura (BAURU, 2016, p. 396).

O documento curricular coloca as linguagens das Artes Visuais, Dança, Música e Teatro como os eixos estruturantes do componente curricular de Arte, indicando os conteúdos possíveis de serem ministrados considerando as diferentes áreas de formação dos arte-educadores, que podem ser licenciados em qualquer uma destas áreas.

A composição do texto é dividida em temáticas, uma por semestre, que conectam os conteúdos dos eixos numa proposição única de trabalho. As temáticas viabilizam projetos de integração entre as linguagens artísticas, promovendo a autonomia do professor quanto ao planejamento de ensino. “Poderão apresentar os conteúdos de um único eixo de forma linear, poderão elencar conteúdos de dois ou

mais eixos ou poderão elaborar um projeto que aborde conteúdos de todos os eixos” (BAURU, 2016).

Independente do caminho escolhido pelo professor, o importante é que o aluno seja contemplado com a temática central prevista no documento.

Considerando as diferentes correntes de pensamentos pedagógicos, procurou-se implementar uma prática em que os conceitos de Arte são abordados de uma forma mais realista e crítica, assim contribuindo para o acesso aos saberes artísticos e culturais que permitem uma prática social dinâmica e transformadora (BAURU, 2016).

Algumas práticas vem contribuindo de maneira significativa para o ensino da Arte, como por exemplo, a triangulação proposta por Ana Mae Barbosa (BAURU, 2016), em que a prática artística caminha entre o fazer, ler e contextualizar. As diversidades culturais, a educação estética e as tecnologias fazem parte deste contexto do ensino da Arte na contemporaneidade.

Para ensinar Arte hoje é necessário ter conhecimento dos conteúdos das diferentes linguagens e uma prática artística e estética conectada com a concepção de arte como cultura dentro de um materialismo dialético que nos ensina a compreender o homem como um ser histórico e social (BAURU, 2016, p. 402).

A proposta de uma metodologia viva, apresenta conteúdo e método, na qual o diagnóstico é o ponto de partida, seguido da mediação que o professor faz entre o contexto do aluno e os códigos das linguagens artísticas, expondo o seu conhecimento e explanando os principais conceitos acerca de um tema, advindos de diferentes teóricos e exemplos. Em seguida, é oferecido ao aluno a possibilidade de apreciar diversas obras de arte, tanto como da cultura popular quanto mais acadêmicas, relacionadas ao conteúdo trabalhado. Permite-se que tenha um tempo para criar seus próprios significados a tudo o que lhe é apresentado, para que reflita e faça os questionamentos que julgar necessário, conectando o novo conhecimento à sua realidade. Finalmente, é proposto uma ação em que o aluno possa criar sua própria produção artística, em forma de uma situação problema para que seja resolvida satisfatoriamente a questão apresentada (BAURU, 2016).

A proposta elaborada considerou a formação do ser humano: a questão cultural e histórica, as etapas do desenvolvimento, as funções e estruturas dos processos psicológicos superiores, a organização dos conteúdos e, a estrutura escolar. Decidiu-se por um programa praticável, organizado semestralmente, com conteúdos

sequenciais a partir das artes visuais – visto que a maioria dos professores da rede municipal de ensino possui esta formação acadêmica (BAURU, 2016), para que se obtenha um conhecimento integrado em Arte. A integração dos conteúdos visa um aprendizado e maior compreensão acerca das diferentes linguagens artísticas. Assim, em cada semestre, há um tema central que norteia a distribuição dos conteúdos específicos de cada eixo.

Os conteúdos devem ser trabalhados de forma articulada e interligados, associados uns aos outros. Procura-se um trabalho focado na universalização do conhecimento. As conexões entre o tema central, os eixos e os conteúdos dos eixos permite uma gama de possibilidades de trabalho docente, cabendo a ele escolher qual o melhor percurso a seguir.

A seguir, veremos o quadro curricular de Arte, composto pelo tema central, os eixos e conteúdos a serem abordados no 1º Ano do Ensino Fundamental.

**Quadro 1 – Eixos e componentes curriculares de Arte no EF**

(BAURU, 2016, p. 405)

1º. Ano – 1º. Semestre			
GESTUALIDADE, TEMPO E ESPAÇO			
Eixo 1 Artes Visuais	Eixo 2 Música	Eixo 3 Dança	Eixo 4 Teatro
registro gráfico como consequência da gestualidade no tempo e no espaço	fonte sonora	movimentos expressivos e biomecânicos	o corpo ator: gestualidade, deslocamento
noções de linha e forma	som e silêncio	locomoção	percepção do corpo enquanto: peso, elasticidade e possibilidades de movimento
meios e suportes	ritmo	deslocamento	orientação no espaço
tempo e espaço nas representações visuais e na natureza.	duração e andamento.	sequências rítmicas	respiração e relaxamento.
		orientação no espaço	
		respiração e relaxamento.	

**Quadro 2** – Eixos e componentes curriculares de Arte no Ensino Fundamental  
(BAURU, 2016, p. 406)

1º Ano – 2º Semestre			
COR E LUZ			
Eixo 1 Artes Visuais	Eixo 2 Música	Eixo 3 Dança	Eixo 4 Teatro
<p>cor e percepção: cor como pigmento e cor como luz</p> <p>expressão:</p> <p>Intencionalidade no uso da cor</p> <p>comportamento da cor e luz no ambiente e na arte.</p>	<p>timbre</p> <p>comportamento do som e da música: altura, intensidade</p> <p>expressão:</p> <p>Intencionalidade na música</p> <p>comportamento do som no ambiente e na música.</p>	<p>movimentos expressivos e biomecânicos: expressão das sensações de cores e de luzes</p> <p>locomoção</p> <p>deslocamento</p> <p>sequencias e variações rítmicas</p> <p>orientação no espaço</p> <p>relaxamento e respiração</p> <p>expressão: intencionalidade na dança.</p>	<p>gestualidade: sensações que afloram do corpo através dos sentidos</p> <p>percepção do corpo enquanto: peso, elasticidade e possibilidades de movimento</p> <p>orientação no espaço</p> <p>relaxamento e respiração</p> <p>expressão corporal/gestual na busca de valores e significados de cores e luzes.</p>

## **4.2 Ações de Intervenção Apoiadas nas Pedagogias Musicais Ativas da Rítmica Dalcroze e Abordagem Orff-Schulwerk**

Elaborar um plano de ensino<sup>1</sup> é atentar-se para vários aspectos relevantes, entre eles os principais objetivos da aula, os conteúdos abordados e as metas, através de um planejamento e pauta concisos, contudo, é necessário salientar que no centro desse planejamento estão os alunos. Em sua estrutura, deve-se contemplar as diretrizes curriculares do sistema de ensino ao qual o professor está inserido. Em nosso país, contamos com os documentos nacionais tais como Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1997), e a partir de 2018, a Base Nacional Curricular Comum, a BNCC (BRASIL, 2017). Como já foi visto, os Parâmetros Curriculares Nacionais Para a Educação Básica foram o alicerce que construíram os demais currículos, nas esferas estaduais, municipais e privadas.

A partir disto, o professor encarrega-se por elaborar seu próprio plano de ensino, de acordo com o contexto da escola em que desenvolve seu trabalho, buscando os recursos necessários para melhor realizar esta tarefa. Assim, a busca por metodologias, abordagens e teorias, torna-se essencial para suprir a demanda teórica que fundamentará as ações docentes.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, foram selecionados tópicos das Pedagogias Musicais Ativas que pudessem enriquecer o trabalho docente, e principalmente, o processo de aprendizagem para os alunos. Foram considerados o contexto educacional, social e cultural nos quais esses alunos estão inseridos.

Outra questão que foi pensada com relação às possibilidades de um trabalho embasado nas metodologias/abordagens relatadas nesta pesquisa, foi a sua utilização por outros professores de Arte com maior ou menor conhecimento musical, considerando as diversas formações profissionais dos mesmos. A discussão sobre a formação dos professores de Arte é um campo fértil para revelar as diversas dificuldades enfrentadas devido ao modo como o ensino da Arte ocorre nos parâmetros das leis educacionais, mas, não é o foco da pesquisa. Nesse sentido, o que se busca são sugestões para diminuir as lacunas deixadas pela formação dos

---

<sup>1</sup> Plano de ensino é a arte de interligar os principais objetivos da aula, os conteúdos abordados e as metas, através de um planejamento e pauta concisos, nos quais o professores procuram cumprir os objetivos e conteúdos curriculares.

professores e recursos escassos, pois são dois dos grandes problemas enfrentados pelos professores de Arte.

Como visto anteriormente, as Pedagogias Musicais Ativas de Dalcroze e Orff, podem se adequar em diferentes épocas e sociedades, pois tratam de temas bastante relevantes ao desenvolvimento humano, como o desenvolvimento sensório-motor, expressivo, artístico e criativo, utilizando elementos presentes tanto nas diversas culturas, bem como das culturas locais pertencentes aos grupos sociais, ao professor cabe selecionar aquilo que lhe será útil na elaboração de seu trabalho.

O mote música e movimento sobrepõe-se às outras práticas de ensino musical por promover uma intensa vivência artística, abarcando as linguagens da arte que são menos exploradas em sala de aula, como a dança, teatro, e claro, a própria música, além estar alinhado com a ludicidade que deve permear a educação, principalmente quando se trata de alunos ingressantes no Ensino Fundamental. Muitas vezes o fator lúdico é deixado de lado na escola, que se torna um lugar pouco prazeroso no qual a criança e o adolescente não apreciam tanto por não se identificarem com uma dinâmica de aula em que permanecem sentados praticamente o tempo todo.

Nesse sentido, a utilização das ideias de Dalcroze e Orff acerca do corpo como o instrumento primordial para o aprendizado musical e desenvolvimento artístico cabem como uma roupagem certa no corpo curricular. A estrutura curricular permite que o professor entrelace os conteúdos curriculares da maneira que considerar mais adequada ao seu trabalho, assim, um conteúdo selecionado de determinada linguagem artística pode ser o ponto aglutinador de uma ação que envolva demais conteúdos do currículo. Se na elaboração curricular do sistema de ensino do qual faço parte, como o próprio documento demonstra, os conteúdos foram pensados a partir das artes visuais, neste trabalho aqui apresentado, os planos de aula foram elaborados a partir dos conteúdos em música, contemplando, por diversas vezes, as outras linguagens artísticas.

É preciso dizer que se buscou com a contextualização das ideias de Dalcroze e Orff nas aulas de Arte, oportunizar aos alunos do 1º. ano do Ensino Fundamental, a aprendizagem em Música e seus elementos formais, através do corpo, promovendo um desenvolvimento expressivo, rítmico e auditivo. Além disso, buscou-se oportunizar uma aprendizagem musical possibilitada mesmo com os aspectos que poderiam ser considerados negativos, como a falta de material adequado ou uma frágil formação do professor.

Na questão do material utilizado, sabemos que os recursos oferecidos pela escola nem sempre são adequados às necessidades dos professores, e devido a isso, o material disponibilizado, muitas vezes, não possui uma boa qualidade. As bandinhas rítmicas que as escolas costumam ter, são feitas de material pouco resistente, e possuem uma sonoridade de baixa qualidade, servindo muito mais como adereço do que como instrumento musical. Instrumentos musicais mais adequados têm um custo elevado, sendo pouco viáveis na maioria das escolas públicas. Devido a isso, procurou-se alternativas na utilização de materiais que, mesmo não sendo instrumentos musicais, permitiam sua utilização como complemento plástico e musical para as propostas das ações de intervenção.

#### 4.2.1 Alinhando Elementos Curriculares com a Rítmica Dalcroze

A seguir será apresentado um quadro contendo os conteúdos curriculares, em música, para o 1º Ano do Ensino Fundamental, presentes no documento orientador curricular do Sistema Municipal de Ensino de Bauru, e suas correlações com as pedagogias musicais ativas dos dois teóricos abordados neste trabalho.

**Quadro 03:** Conteúdos curriculares do eixo da música, segundo o Currículo Comum Para o Ensino Fundamental de Bauru (BAURU, 2016).

Temas - Eixo Música	
Gestualidade, tempo e espaço (Primeiro Semestre)	Cor e luz (Segundo Semestre)
Fonte sonora; som e silêncio; ritmo; duração e andamento.	Timbre; comportamento do som e da música: altura, intensidade; expressão: Intencionalidade na música; comportamento do som no ambiente e na música.

Analisando os conteúdos curriculares à luz do pensamento dalcroziano, temos o item “fonte sonora”, no componente curricular de Arte no 1º Ano. Na rítmica Dalcroze, o corpo é o primeiro e primordial instrumento musical de que dispõe o indivíduo.

O corpo é ritmo e o corpo é som, assim, é também considerado fonte sonora. Seja através do estudo do ritmo por meio do movimento e que transforma o corpo em um instrumento percussivo, ou, através do canto, quando o corpo – a voz – se torna um instrumento melódico. Para além do corpo, o mundo a nossa volta, quando interagimos nele com uma intencionalidade de transformá-lo em possibilidades sonoras, os objetos, os fenômenos naturais, as construções humanas, tudo pode virar som, virar música.

Em se tratando de outros componentes curriculares, “comportamento do som e da música: altura e intensidade”, podemos relacionar estes conteúdos com diversos desdobramentos que o solfejo pode oferecer. Lembramo-nos que o solfejo é um dos pilares da Rítmica Dalcroze. Além do solfejo, a gestualidade dos movimentos também oferece inúmeras possibilidades de vivenciar conceitos sobre a altura e intensidade do som. Ou seja, mais uma vez, vemos o corpo como meio para o ensino e aprendizagem da música, e um modo de experienciá-la mais vivamente.

Quanto ao item “expressão: intencionalidade na música”, este também se encaixa dentro dos princípios dalcrozianos, já que, através do movimento, pode-se expressar as emoções que os sons e a música transmitem. A improvisação, outro ponto importante dentro da Rítmica Dalcroze, tanto pode ser no movimento quanto no canto ou na construção de melodias.

Os itens curriculares relativos à dança e ao teatro dialogam perfeitamente com a Rítmica Dalcroze. Vale ressaltar que as teorias dalcrozianas beneficiaram o trabalho de bailarinos e atores. Assim, toda a gama de expressividade do movimento, sua conexão com a música, fornecem um embasamento teórico e prático para a realização das propostas curriculares do documento curricular. “Movimentos expressivos e biomecânicos”, trata-se da intencionalidade do movimento, que, mesmo mecânico, no sentido de ser natural, pode ser carregado de expressividade artística.

Dalcroze busca a expressividade dos movimentos, através da prontidão, da leveza, da força, da sutileza, quando se trata de expressar-se, deve haver a intenção gestual. A dança é o reflexo da conexão entre estes elementos, e, mesmo se tratando de crianças, é possível um trabalho que desenvolva a expressividade de uma maneira lúdica, muitas vezes, envolto na imaginação e fantasia advindas das próprias crianças. As histórias cantadas se transformam em pequenas coreografias cheias de possibilidades de representação.

“Locomoção, deslocamento, sequências rítmicas, orientação no espaço, relaxamento e respiração” (BAURU, 2016, p. 405-406) são outros itens presentes no currículo estudado e que também estão inseridos no contexto dalcroziano. Na proposta da Rítmica Dalcroze, o trabalho com o corpo é sempre bem intenso, promovendo a consciência corporal e a orientação espacial. Assim, mais uma vez, os ensinamentos de Jacques Dalcroze vêm de encontro com o que se pretende trabalhar no currículo da disciplina de Arte.

#### **4.2.2 A Abordagem Orff-Schulwerk e suas Contribuições para o Currículo de Arte**

Da mesma forma que o corpo, para Dalcroze, é essencial ao aprendizado musical, para Orff, a premissa é a mesma. Assim, mais uma vez, corpo, música e movimento permanecem juntos na construção de saberes artísticos.

Em Orff, a essência de sua pedagogia está na música elementar, ou seja, na sua forma mais básica. Ela se traduz na música cantada e tocada pela criança, em unidade com a linguagem, elementos da música, movimento e improvisação. Pode-se dizer que, dentro da abordagem Orff, o brincar/jogar, movimentar-se, cantar/tocar e criar/improvisar funcionam como a pedra fundamental do trabalho do professor.

Essa unidade fundamental do trabalho com a música elementar, estruturado por Orff, permite à criança, condições para o seu desenvolvimento artístico-musical, corporal, expressivo, através de vivências musicais permeadas pela ludicidade e brincadeiras, algo tão necessário às crianças, principalmente as egressas da Educação Infantil.

A abordagem Orff (CUNHA, CARVALHO, MASCHAT, 2015) também valoriza as diferentes culturas, as músicas folclóricas, os jogos e brincadeiras da infância, que ao serem utilizados nas aulas de música e movimento, permitem um trabalho aonde haja integração entre as diferentes linguagens da arte.

Apresentada a importância e as inovações desses autores, o texto que se segue descreve a trajetória metodológica que fundamentou a pesquisa e as ações de intervenção nas aulas de Arte dos 1<sup>os</sup>. Anos do Ensino Fundamental na escola em que a pesquisadora atua como professora.

## **5 A INTERFACE ENTRE O CURRÍCULO DE ARTE E A MÚSICA E MOVIMENTO: UMA TRAJETÓRIA METODOLÓGICA**

### **5.1 Fundamentação da Pesquisa**

Apresentamos a metodologia que apoiou a realização da pesquisa no decorrer do seu desenvolvimento nas etapas de planejamento, levantamento bibliográfico, prática das ações de intervenção na escola e suas análises. Essas ações ampliaram o universo sobre a interface entre as práticas pedagógicas de Música e Movimento em consonância com o currículo de Arte para as crianças de 1º Ano do EF.

Para atender às determinações da legislação relacionados à pesquisa com seres humanos, o projeto foi submetido aos trâmites legais, obtendo a aprovação de acordo com o Comitê de Ética e Pesquisa da Unesp – Faculdade de Ciências, sob o número de CAAE 00683118.6.0000.5398.

Por se tratar de uma pesquisa que buscou coletar sugestões para os desafios da prática docente, com caráter investigativo, a fim de apresentar ações de intervenção que apoiassem à docência, sendo assim pode-se caracterizá-la de acordo com os tipos de dados mencionados, como uma pesquisa de abordagem qualitativa, e de acordo com os procedimentos, como pesquisa-intervenção, pois como define Damiani, Rochefort et al. (2013):

[...] são investigações que envolvem o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações) – destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam – e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências (DAMIANI, ROCHEFORT et al., 2013, p. 58,).

O questionamento que moveu esta pesquisa, bem como seus objetivos podem ser entendidos como a busca de práticas diferenciadas que pudessem apoiar o exercício docente diante das dificuldades encontradas em sala de aula, o que poderia caracteriza-la como pesquisa-intervenção, cuja metodologia é:

[...] uma prática pedagógica inovadora pode ser entendida como uma ferramenta para enfrentar um problema de aprendizagem a ser resolvido; podemos pensar que uma pesquisa do tipo intervenção se constituiria em um meio para avaliar se tal prática apresenta potencial expansivo, de avanço, de aperfeiçoamento, em termos da promoção de aprendizagens dos que delas participam” (DAMIANI, ROCHEFORT et al., p. 62, 2013).

### 5.1.1 Etapas da Pesquisa

Fundamentando-se nesses parâmetros metodológicos, esta pesquisa realizou-se nas seguintes etapas: seleção de participantes, análise de material bibliográfico que fundamentou as ações pedagógicas, pesquisa de campo, observação participante e coleta de dados registrada em diário de campo, com sua posterior análise descritiva e interpretativa, caracterizando-a, de acordo com os tipos de dados mencionados, como uma pesquisa de abordagem qualitativa.

Os participantes selecionados foram as cerca de 125 crianças matriculadas nas cinco turmas de 1º Ano de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental I, no interior do Estado de São Paulo, local onde a pesquisadora leciona desde 2009, atuando como professora de Arte principalmente com as turmas de 1º Ano, fato que justifica a escolha dos participantes.

Para a elaboração das ações pedagógicas, buscou-se a leitura e análise do Currículo Comum para o Ensino Fundamental - Arte de Bauru (BAURU, 2016), conjuntamente com a bibliografia sobre as Pedagogias de Música Ativa de Rítmica Dalcroze e Orff-Schulwerk, das quais foram encontradas poucas publicações e destas, poucas traduções para o português. As ações também fundamentaram-se nos diversos cursos de Educação Musical ativa, realizados pela pesquisadora durante os anos de 2015 a 2018.

Os cursos mais relevantes realizados pela pesquisadora foram: Rítmica Dalcroze, realizado em julho de 2015, foi ministrado pelo professor do Instituto Jaques Dalcroze de Genebra, Suíça, Iramar Eustáquio Rodrigues. Com duração de quatro dias e sob a curadoria do Conservatório Brooklyn Paulista, de forma prática, o professor Iramar mostrou os preceitos da Rítmica de Dalcroze, promovendo um intenso trabalho da corporalidade em consonância com o ritmo, escuta, melodia, solfejo. A improvisação gestual e vocal, os movimentos de dança apoiados em

preceitos musicais, e principalmente, o estudo do ritmo por meio do corpo foram os conteúdos abordados durante o curso.

Em 2016, houve a participação em dois cursos ministrados pelo educador musical Uirá Abondanza Kuhlmann, idealizador do Música e Movimento – Núcleo de Pesquisa e Formação em Educação Musical Ativa, especializado na abordagem Orff-Schulwerk pelo *The San Francisco International Orff Course* (Curso Internacional Orff de São Francisco, tradução nossa).

Os conteúdos do curso eram relacionados a jogos rítmicos e brincadeiras musicais, com palmas, palavras, percussão corporal; uso de instrumentos de pequena percussão e instrumental Orff, como xilofones. O professor Uirá apresentou também as possibilidades de utilização dos Boomwhackers, tubos sonoros melódicos, e sua metodologia de “música compartilhada e arremessada” (KUHLMANN, 2015), um modo de tocar os Boomwhackers em grupo, onde os participantes arremessam os tubos uns para os outros enquanto estão tocando uma música, ao invés de percuti-los no chão, como costuma-se tocar esse instrumento. Assim, mesmo que o professor tenha apenas um jogo de Boomwhackers, que geralmente contém de sete a doze tubos que atuam como as notas musicais, todos os alunos podem participar da música executada. Foram dois dias de intenso aprendizado e criação, já que era solicitado aos participantes que criassem coletivamente desdobramentos do que havia sido passado nas aulas.

Neste mesmo curso, por mais dois dias, o professor Uirá trouxe um educador musical catalão, professor Óriol Ferré Puntos, também formado no *The International San Francisco Orff Course*, (Curso Internacional Orff de São Francisco, tradução nossa) As aulas do professor Oriól foram voltadas aos jogos rítmicos e harmônicos, exigindo um maior conhecimento musical dos participantes.

No segundo semestre de 2016, o segundo curso realizado foi ministrado também pelo professor Uirá, com a mesma dinâmica de aprendizagem através de jogos musicais, voltado à educadores com poucos conhecimentos musicais.

Em 2017, houve a participação nos seguintes cursos e oficinas: Música e Movimento Segundo a Orff-Schulwerk, promovido pela Extcamp – formação continuada da Unicamp e ministrado por Verena Maschat, professora do Conservatório de Salzburgo, voltado ao movimento e à dança, jogos musicais e execução de instrumental Orff – percussão miúda e xilofones. Em seguida, formação dada pelo professor Iramar E. Rodrigues sobre Rítmica Dalcroze, promovida pela

Unaerp - Universidade de Ribeirão Preto. “Brincadeiras Musicais – um mar de possibilidades”, do educador musical Estêvão Marques, professor do *The San Francisco Orff Course*. Curso de Instrumental Orff – Nível I, ministrado pelo professor Uirá Kuhlmann, com conteúdos em criação coletiva e execução instrumental, voltados aos xilofones e metalofones e todos os seus naipes com sons agudos, médios e graves. Por meio de jogos e movimentos aprendia-se o ritmo e a melodia, e o processo era finalizado com a execução instrumental. Curso de Música e Movimento na Educação Infantil, ministrado por quatro educadores musicais: Thiago Di Luca e Cassiano Lima, ambos certificados pelo *The San Francisco Orff Course*; Shauan Bencks, compositor e educador musical, em parceria com a educadora especialista em psicomotricidade, Aline Menezes, ambos do grupo Arte da Criança. Para fechar este encontro, a professora Ma. Daniella Forchetti, com conteúdos de dança e movimento voltados às crianças portadoras de necessidades especiais.

No ano de 2018, os cursos realizados foram: curso de verão Música e Movimento em Orff-Schulwerk, promovido pela ABRAORFF – Associação Orff Brasil, tendo aulas com professores do *The San Francisco Orff Course*: James Harding e Chista Coogan, além dos professores brasileiros Renata Mattar, pesquisadora de canções de trabalho da cultura brasileira, e Ari Colares, percussionista e pesquisador de ritmos brasileiros. Em seguida, curso com o professor Oriól Ferré Puntos, com a temática de jogos harmônicos. Finalizando o ano de 2018, participação em mais um curso de Rítmica Dalcroze e suas Possibilidades Pedagógicas, promovido pelo Conservatório Musical Brooklyn Paulista e ministrado pelo professor Iramar Rodrigues.

Destaca-se que no segundo semestre de 2017, alguns professores que participavam dos cursos do Música e Movimento, sentindo a necessidade de aprofundar os conhecimentos acerca da pedagogia Orff-Schulwerk, criaram um grupo de estudos, em que se encontravam mensalmente, na cidade de Americana, sob a orientação do professor Cassiano Lima.

A vivência e aprendizado nos cursos serviram como base instrumentalizadora para a idealização e concepção das diversas ações de intervenção relatadas nesta pesquisa, de acordo com as possibilidades de relacioná-las aos conteúdos curriculares em Arte – Currículo Comum para o Ensino Fundamental de Bauru – e com o contexto ao qual a escola em que se realizou a pesquisa se insere.

Os instrumentos de coleta, registro e de apresentação dos dados, foram o diário de campo e o registro fotográfico, que serviram também de orientação no decorrer das intervenções da pesquisadora, conforme as propostas se sucediam. Os registros eram a forma de acompanhar a sequência das ações dos alunos. Verificávamos a relação entre as propostas apresentadas e como eles interagiam a partir do que lhes era proposto. Neste sentido foram efetuados os registros dos conteúdos ministrados, conforme o planejamento da aula, entretanto ressaltamos que houve uma especial atenção no planejamento dessas aulas registradas, pois eram o foco da pesquisa em curso. As ações de intervenção em sala de aula nas quais a resposta dos alunos a essas propostas teriam que estar transcritas de maneira mais detalhadas e próximas ao que ocorriam nos momentos de intervenção com eles, suas emoções, seus movimentos, e seu entendimento acerca do conteúdo proposto. Após esses registros, descrição da interação e comportamento dos alunos com os conteúdos abordados, de uma forma geral, ou seja, de todo o grupo da sala de aula e suas reações, envolvimento, participação, entendimento e suas potencialidades criativas individual e coletivas, as análises foram feitas por meio das interpretações no que tange à aprendizagem dos alunos durante o decorrer do ano letivo, embasadas nas pedagogias musicais ativas como potenciais mecanismos de trabalho com os conteúdos curriculares.

### **5.1.2 Caracterização dos Sujeitos**

Em se tratando dos participantes, foram escolhidas as cinco turmas de 1º Ano do Ensino Fundamental I. Eram cerca de 125 crianças, divididas em turmas de três classes no período da manhã e duas classes no período da tarde. A razão desta escolha deu-se pelo fato de que nesta etapa da educação, a criança vivencia um momento de ruptura, deixando a Educação Infantil e o seu contexto que tem como característica a ludicidade, e ingressando no Ensino Fundamental, caracterizado por maior sistematização do ensino e pela perda de brincadeiras e ações lúdicas, nesse sentido, as aulas de Arte são propícias para o desenvolvimento de ações lúdicas para o aprendizado, pertinentes ao universo infantil.

Os alunos são crianças de cinco a seis anos de idade incompletos, em sua maioria, vindos da Creche e Escola Municipal de Educação Infantil - EMEI do mesmo

bairro. Muitos desses alunos, ao ingressarem no Ensino Fundamental, também começam a participar dos projetos sociais existentes no bairro, no contraturno da escola. Esses projetos são vinculados a entidades religiosas que prestam assistência social às famílias residentes no bairro, oferecendo para as crianças reforço escolar, atividades esportivas, artísticas e também, alimentação.

No Ensino Fundamental, a partir do 1º Ano, os alunos passam a ter mais de um professor além da pedagoga, regente da sala. O ensino é complementado com duas aulas de Arte, duas aulas de Educação Física e uma aula de Inglês, ministrados por especialistas dos respectivos componentes curriculares.

O local da pesquisa, uma escola de Ensino Fundamental Municipal – ciclo I, situado em uma região periférica da cidade, marcada por condições de vulnerabilidade social: pobreza e criminalidade, aliados ao tráfico e consumo de drogas. Muitos alunos possuem familiares presos – incluindo o pai ou a mãe, refletindo, por diversas vezes, em seu comportamento. A escola, infelizmente, sofre com contínuas invasões e depredações, recorrentemente noticiadas pela imprensa local por diversas vezes. A quadra de esportes da escola, por exemplo, localiza-se isoladamente do núcleo do prédio escolar, e fica aberta aos finais de semana para uso da população do bairro, porém, é mal utilizada, sofrendo com a depredação e servindo de abrigo aos moradores de rua e usuários de entorpecentes.

Em contraponto a isto, há muitas famílias comprometidas com a permanência de seus filhos na escola, acompanhando o rendimento escolar, comparecendo às reuniões e participando da vida escolar das crianças.

## **6 RESULTADOS: AS AÇÕES DE INTERVENÇÃO**

### **6.1 Ações de Intervenção – Música e Movimento nas Aulas de Arte**

As ações pedagógicas de música e movimento preocupam-se com o entendimento de conteúdos musicais através de movimentos plásticos e estéticos, impulsionando as possibilidades de movimento do corpo e suas capacidades expressivas para desenvolvimento de ações cênicas e da dança. O movimento plástico carrega em si uma intencionalidade artística e estética, o que o difere do movimento físico por si só. Ao girar o corpo, podemos fazê-lo no simples intuito do movimento em si, que é o girar sob o próprio eixo. Porém, este movimento de girar, quando carregado de uma intencionalidade plástica, guia-se por uma ideia estética, que pode ser através de imagens mentais, como “girar com a sutileza de uma bailarina, girar como uma folha ao vento, girar como se estivesse dentro de uma piscina, envolto em água”. São ideias que irão tornar o movimento de giro no próprio eixo carregado de intencionalidade artística, tornando-o um movimento plástico.

Além do movimento plástico, essas ações buscam nas brincadeiras e jogos musicais as ferramentas necessárias para a assimilação de conteúdos musicais, cênicos e de dança. Todas essas ações podem refletir-se e desdobrar-se nas artes visuais, através do desenho, pintura, colagem, modelagem, entre outras atividades.

As ações pedagógicas aqui descritas seguem uma estrutura elencada da seguinte forma: a) conteúdo curricular contemplado (referente ao Currículo Comum do Ensino Fundamental de Bauru - Arte): neste item, têm-se o conteúdo curricular que será trabalhado na ação pedagógica; b) objetivo: objetivos esperados que o aluno alcance; c) sequência pedagógica: roteiro da ação, ou orientação para sua realização pelo aluno. De forma geral, cada ação ocorreu no tempo de uma a duas aulas.

Como dito anteriormente, a bibliografia pesquisada e os cursos realizados foram a base para a elaboração das atividades. Nesse sentido, a descrição da atividade informará se a mesma foi concebida especialmente para as intervenções da pesquisa.

### **6.1.1 Caminhada Sonora**

(Concepção da autora da pesquisa)

Conteúdo curricular abordado: em Música, fonte sonora.

Objetivo: espera-se que a criança ouça os sons do ambiente – paisagem sonora - e desta forma, perceba as sonoridades ao entorno de si.

Sequência pedagógica: caminhar pelos diversos ambientes da escola, em silêncio, para ouvir os diversos sons presentes nos espaços.

### **6.1.2 Sons da Sala de Aula**

(Concepção da autora da pesquisa)

Conteúdo Curricular abordado: em Música, fonte sonora, timbre, andamento, intensidade.

Objetivo: espera-se que a criança perceba as possibilidades sonoras nos objetos de uso cotidiano da sala de aula.

Sequência pedagógica: propor aos alunos que pesquisem formas de extrair sons dos objetos da sala de aula, tais como lápis, mesas, cadernos, folhas, régua, carteiras. Em continuidade, o professor poderá explorar as dinâmicas de uma orquestra com os objetos do cotidiano, possibilitando aos alunos vivenciarem propriedades rítmicas e sonoras de intensidade e andamento e oportunizando que vivenciem o papel de regentes de um grupo musical.

### **6.1.3 Passeio na Floresta**

Conteúdo curricular abordado: em música, fonte sonora e andamento. Em dança: movimentos expressivos, locomoção, deslocamento, orientação no espaço. Teatro: gestualidade.

Objetivo: espera-se que o aluno reproduza o andar dos animais, vivenciando assim, o andamento musical que cada representação reproduz. Na segunda parte da ação, por meio de uma narrativa, espera-se que o aluno represente os animais à sua escolha em ações cotidianas da vida em seu habitat.

Sequência pedagógica: utilizando uma música cuja letra descreve o andar de alguns animais (Cada bicho tem, de Kitty Driemeyer), propor aos alunos que andem conforme

as sugestões da letra da canção. Na segunda parte, utilizando uma música indígena brasileira, propor aos alunos que imaginem que sejam os animais habitantes de uma floresta e realizem os gestos e sons que são propostos na narrativa que descreve as ações cotidianas de suas vidas, como o despertar, passeios, encontros com outros animais, momento de adormecer.

Sugestão de música: Canção Kayapó, do grupo Mawaca.

#### **6.1.4 Estudo das Linhas Sinuosas e Retas**

(Concepção da autora da pesquisa; a personagem da bailarina, apresentada na parte A, é uma releitura da ideia do professor de Arte e supervisor de ensino da SME de Bauru, José Vitor Bertizoli)

Conteúdo curricular abordado: artes visuais, noções de linhas. Música, ritmo e andamento. Dança, movimentos expressivos, locomoção, orientação no espaço. Teatro, gestualidade, percepção de possibilidades de movimento, orientação no espaço.

Objetivo: espera-se que a criança vivencie corporalmente os conceitos relativos a um dos elementos primordiais do desenho, que é a linha, para aprimorar sua gestualidade, coordenação motora e capacidade criadora, refletindo em seu modo de desenhar, e na sua percepção sobre linhas e formas. Espera-se que a criança desenvolva sua expressividade e noções espaciais.

Sequência pedagógica: a) história da bailarina: para iniciar o tema sobre linhas sinuosas, conta-se uma narrativa sobre a personagem caneta-bailarina, que vem visitar os alunos e apresentar sua dança no caderno-palco. A caneta-bailarina baila sobre o caderno-palco com movimentos fluídos, e ao final, forma-se um desenho de linhas sinuosas que se sobrepõe, como o desenho-cego. A personagem convida todos a dançarem de forma fluída e então propõe que cada criança tenha seu próprio lápis-bailarino para dançar sobre o caderno-palco. Coloca-se uma música que seja adequada ao tema ballet e propõe-se que as crianças façam um desenho com movimentos fluídos para criarem sua composição com linhas sinuosas. B) Fisicalização da linha: cada aluno recebe um pedaço de barbante para criar formas orgânicas, e em seguida, desenhá-las. C) Jogo siga o mestre-linha: em roda, as crianças brincam de “siga o mestre”, que é representado por uma linha de barbante manejado por uma criança. Cada criança terá sua vez de ser o mestre, devendo então,

escolher a próxima que fará o papel de mestre e guiará o barbante. A criança poderá fazer diversos movimentos com o barbante, e o grupo imitará esses movimentos. D) Fisicalização da linha: uma criança irá criar uma forma com o barbante no chão para que outra criança o reproduza corporalmente, posicionando-se lado a lado com a figura formada pelo barbante. E) Linha tridimensional: propor que as crianças reproduzam os passos da bailarina com linhas feitas de massinha de modelar. F) Dança livre orientada: propor aos alunos que dançam com movimentos fluidos, explorando os planos do espaço. Utilizar músicas com andamento lento e que remeta ao ballet. G) Canto: cantar com os alunos uma canção cujo tema seja sobre bailarina. Para as turmas participantes da pesquisa, foi composta uma pequena canção intitulada “A Bailarina”, de melodia simples e em ritmo de valsa. Esta canção encontra-se nos Anexos. H) Iniciando o tema sobre linhas retas, tem-se uma história com um novo personagem que personificará a linha reta: um robô que gosta de dançar e viajar entre os planetas da galáxia. O robô dança de forma mais rígida (movimento com peso) e desloca-se em linhas retas. I) Utilizando músicas extraídas de jogos eletrônicos, de andamento mais rápido, propõe-se aos alunos que dançam com “movimentos robóticos” como o personagem. J) Propor aos alunos que caminhem sobre um labirinto desenhado no chão, feito com linhas retas, movimentando-se como o personagem robô, no andamento ligeiro de uma música que apoie a temática, porém, a música toca apenas durante 30 segundos e o percurso deve ser feito nesse tempo. K) dividir o grupo de alunos entre robôs e planetas. Os planetas ficam imóveis e os robôs irão viajar de um planeta para o outro, porém só podem se deslocar em linhas retas. A troca de papéis poderá ser feita ao toque do professor em cada criança. Pode-se utilizar uma música com um andamento mais lento e em acordo com a temática da brincadeira. L) Dividir a classe em pequenos grupos e propor aos alunos que façam uma criação coletiva em dança, apresentando-se aos demais. M) Canto: cantar com os alunos a canção composta para o personagem robô, intitulada “Zig Zag Zum, cuja letra encontra-se nos Anexos. Poderão cantar e dançar como o personagem. N) Instruir que os alunos desenhem o personagem robô. Propor aos alunos que desenhem uma composição utilizando somente linhas retas. Os pontos de junção entre as linhas seriam os pequenos planetas, e as linhas, o percurso do robô entre eles.

### **6.1.5 Brincadeira Cantada: Som e Silêncio**

(Concepção da autora da pesquisa)

Conteúdo curricular abordado: em música, som e silêncio. Artes visuais, noções de linha e forma.

Objetivo: possibilitar que o aluno vivencie através de uma brincadeira musical o conceito de som e silêncio, acompanhada do gestual.

Sequência pedagógica: a) apresentar aos alunos a canção popular infantil “Consertamos com Michelin” (esta canção, por ser muito conhecida, pode ter vários nomes e modos de cantar e variações nos gestos). Esta canção é uma brincadeira cumulativa acompanhada por gestos, ou seja, a letra se repete por diversas eliminando-se partes em cada repetição, mantendo-se os gestos. Finaliza-se quando não se canta mais nada, permanecendo-se somente o gestual. B) Ligar elementos da canção ao conceito de linhas sinuosas e introduzir o conteúdo de formas criadas com linhas curvas. C) Apresentar a canção popular infantil “Chapéu de Três Pontas”, nos mesmos moldes da canção anteriormente apresentada. D) Conectar os elementos da canção aos conceitos de linhas retas e introduzir o conteúdo de formas criadas com linhas retas.

### **6.1.6 Ritmo e Palavra, Palmas e Estalos**

Conteúdo curricular abordado: em música: ritmo, fonte sonora, timbre, duração e andamento. Dança: locomoção.

Objetivo: espera-se que o aluno seja capaz de acompanhar a pulsação, andamento e ritmo por meio de percussão corporal com palmas e estalos, desenvolvendo a noção de ritmo por meio da palavra cantada e dos gestos.

Sequência pedagógica: a) acompanhar com sequência de palmas em diversas partes do corpo (cabeça, ombro, coxas, joelhos) e estalos de dedo, a pulsação de uma canção. B) Criar um jogo com uma sequência de gestos utilizando uma sequência de palmas e estalos, de forma cumulativa, aumentando o grau de dificuldade, para que os alunos reproduzam. C) Utilizando canções populares infantis, orientar que os alunos acompanhem a rítmica das palavras com palmas, estalos dos dedos e locomovendo-se pelo espaço.

### **6.1.7 Bolinhas Dançantes I**

(Concepção da autora da pesquisa)

Conteúdo curricular abordado: em música: andamento. Expressividade e intencionalidade através do movimento.

Objetivo: espera-se que o aluno execute o movimento necessário e que o objeto utilizado para tanto – a bolinha de tênis – represente esse movimento, percebendo assim, a intencionalidade gestual.

Sequência pedagógica: em duplas, orientar que os alunos sentem-se no chão, posicionados com as pernas encostadas no chão e abertas em forma V, com os pés tocando os pés da outra criança, que deverá estar posicionada da mesma forma. Uma criança irá lançar a bolinha para a outra criança, pelo chão, devendo deslocá-la lentamente, a outra criança, ao receber a bolinha, lança-a de volta, sutilmente, percebendo a música e a intencionalidade do gesto. Utilizar uma música de andamento lento para a execução desta ação.

### **6.1.8 Bolinhas Dançantes II**

(Concepção da autora da pesquisa)

Conteúdo curricular abordado: em música, andamento e ritmo. Dança, locomoção. Sequências rítmicas.

Objetivo: espera-se que o aluno consiga executar os movimentos com o corpo e com a bolinha de tênis de acordo com o tempo, andamento e ritmo da música.

Sequência pedagógica: utilizando uma música instrumental e com tempo binário, que contenha duas partes distintas - parte A e B (refrão, por exemplo) e que seja de andamento médio – propor aos alunos que caminhem de forma descontraída ao mesmo tempo em que jogam a bolinha de tênis de uma mão para a outra, de acordo com o andamento da música – parte A. Na parte B, de acordo com o tempo da música, deverão jogar a bolinha no chão com uma mão e pegar com a outra.

### 6.1.9 Sons Graves e Agudos

(Concepção da autora da pesquisa; quanto ao uso de bambolês, palavras com sons graves e agudos, concepção a partir de cursos de jogos e brincadeiras musicais na pedagogia Orff-Schulwerk.)

Componente curricular abordado: em música, comportamento do som: altura, intensidade, duração.

Objetivo: espera-se que a criança vivencie corporalmente e se aproprie dos conceitos de sons graves e agudos.

Sequência pedagógica: aqui serão incluídas algumas ações que irão permitir à criança que vivencie corporalmente o sentido de sons graves e agudos. A) Elevador sonoro: o professor irá tocar um instrumento melódico ou cantar – as notas da escala de Dó Maior, sem nomeá-las, somente o som - e irá orientar os alunos que deverão se abaixar quando ouvirem os sons mais graves e se levantar quando ouvirem os sons mais agudos. B) Bambolês sonoros: o professor deverá tocar um instrumento melódico ou cantar, utilizando somente duas notas, uma grave e outra aguda. Dispor dois bambolês no chão, os quais representarão cada um dos sons, e especificar aos alunos qual representa o grave, qual representa o agudo. Orientar que os alunos se movam de um bambolê para o outro de acordo com o som emitido. Poderá ser colocado mais um bambolê, para a utilização de um som intermediário, dificultando um pouco mais a ação. C) Roda sonora: nesta ação, o professor deverá cantar com os alunos as notas da escala de Dó Maior, ascendente e descendente. Em seguida, dispostos em círculo e de mãos dadas, os participantes deverão caminhar para frente enquanto cantam a escala de Dó Maior ascendente, e caminhar para trás quando cantaram a escala de forma descendente. Para variar, a última nota cantada poderá ser repetida diversas vezes e os participantes permanecem no mesmo lugar, depois, o andamento poderá ser mais lento ou mais rápido, o professor poderá fazer as variações que julgar necessárias no momento. D) Bolinhas sonoras: dispostos em círculos e sentados no chão, os alunos irão utilizar a bolinha de tênis de forma que realizem movimentos fluidos dentro da contagem de 1 tempo para cada nota da escala de Dó Maior, que deverá ser cantada por todas de forma lenta. Os movimentos deverão seguir a ascendência ou descendência da escala, e a bolinha deverá ser passada de uma mão para outra ao mesmo tempo em que o movimento direciona-se para cima ou para baixo de acordo com o que está sendo cantado. A última nota da escala, o Dó mais agudo, deverá ter 8 tempos, e o gesto permanecerá estático nesse

momento. O mesmo ocorre com a última nota descendente, o Dó mais grave. E) Regência com objetos: o professor apresenta duas palavras que representam os sons graves e agudos, PING (sons agudos) e PONG (sons graves). Utilizando uma flauta como batuta, o professor rege a classe, orientando os alunos para que cantem a palavra PING no ritmo da batuta. Pode-se variar com várias frases rítmicas, utilizando figuras mais simples como mínimas (2 tempo), semínimas (1 tempo) e colcheias (1/2 tempo). Pode-se usar somente uma nota aguda para cantar a palavra. Em seguida, faz-se o mesmo, porém utilizando a flauta tenor, que é maior que a soprano, cantando a palavra PONG. Pode-se usar a mesma nota da palavra PING, porém uma oitava abaixo. Além da condução do ritmo, há a intensidade do som, na qual a regência pede sons fracos ou fortes, crescentes ou decrescentes de acordo com a intensidade do gesto. Na sequência, dividir a classe em dois grupos, regendo cada grupo com uma palavra e frases rítmicas diferentes, por exemplo, o grupo PING canta uma frase rítmica com 8 colcheias (4 tempos) e o grupo PONG canta a uma frase rítmica com duas mínimas (4 tempos). Oportuniza-se aos alunos para que sejam os regentes, cada qual criando uma frase rítmica para os grupos, regendo-os com as flautas (flauta tenor para o som grave – PONG e flauta soprano para o som agudo PING).

#### **6.1.10 Palitos Dalcroze**

Conteúdo curricular abordado: em música, duração e ritmo. Dança, locomoção e sequências rítmicas.

Objetivo: espera-se que o aluno vivencie corporalmente e com o uso de um objeto – palito grande de plástico - frases rítmicas de compassos binários e ternários, criando movimentos dançados.

Sequência pedagógica: selecionar músicas que tenham compassos binários ou ternários, ou mesmo compostos, para que os alunos improvisem os movimentos de acordo com a orientação do professor. Previamente, o professor irá desenvolver uma sequência para que os alunos criem o movimento e utilizem os palitos Dalcroze. Os palitos podem ser percutidos um no outro de acordo com a figura rítmica. A música utilizada nesta ação pedagógica foi “Los Tres Golpecitos”, de Calos Gianni, contém quatro frases que são distribuídas em compassos binários e uma sequência de 3 semínimas num compasso ternário, finalizando a sequência de frases, que se repetem quatro vezes. O andamento é médio. Para cada criança distribui-se dois palitos. A

sequência de movimentos dividiu-se da seguinte forma: primeira sequência, permanecem com as pernas paradas no lugar, segurando os palitos e movimentando os braços de forma fluida, explorando o espaço, percutindo os palitos no ritmo de mínima pontuada e ao final da frase, percutir nas 3 semínimas. Na segunda sequência, acrescenta-se o movimento do corpo acompanhando as frases rítmicas. Na terceira sequência, acrescenta-se um passo para cada mínima pontuada, em qualquer direção. Na última sequência, a criança poderá dançar mais livremente e lembrando sempre de percutir os palitos na frase rítmica de 3 semínimas.

#### **6.1.11 Bexigas E Tecidos**

Conteúdo curricular abordado: em música, duração e andamento. Dança, locomoção, deslocamento. Teatro, percepção do corpo enquanto peso e possibilidades de movimento.

Objetivo: espera-se que a criança vivencie corporalmente, utilizando objetos lúdicos, as figuras rítmicas de tempos mais longos e em andamentos mais lentos.

Sequência pedagógica: para esta ação, num primeiro momento, o professor deverá cantar uma sequência melódica simples mas com cada nota tendo 3 ou 4 tempos. A cada nota cantada, a bexiga ou tecido é lançada para cima, e a criança deverá proceder continuamente nesse processo, a cada mudança de nota/tempo, sem deixar que a bexiga ou o tecido venha a cair no chão. Os movimentos são fluídos e mais vagarosos. O professor poderá selecionar previamente uma música de andamento mais lento para dar continuidade ao trabalho com expressão e movimento rítmico.

#### **6.1.12 Objetos para Acompanhamento Rítmico**

Conteúdo curricular abordado: em música, timbre, ritmo, duração, andamento, intensidade. Dança, sequências e variações rítmicas.

Objetivo: espera-se que o aluno acompanhe e vivencie o ritmo de variadas músicas, de andamentos lentos ou rápidos, sons fracos ou fortes, utilizando objetos lúdicos como leques, bambolês, colheres, sacolinhas plásticas, criando sequências rítmicas simples.

Sequência pedagógica: o professor distribui os objetos e permite que os alunos pesquisem variações e possibilidades rítmicas, acompanhando melodias conhecidas

do repertório popular infantil, cantadas pelos alunos. Na sequência, poderá utilizar gravações de outras músicas pré-selecionadas. B) Dividir a classe em pequenos grupos e orientá-los para que criem pequenas sequências rítmicas com os objetos e com movimentos dançados. Utilizar músicas do repertório infantil, folclórico nacional e de outras culturas e música erudita. Atualmente são muitos os grupos musicais brasileiros dedicados ao público infantil com canções apropriadas para a infância.

### **6.1.13 Acompanhamento Rítmico com Instrumentos de Pequena Percussão**

Conteúdo curricular abordado: em música, timbre, ritmo, duração e andamento.

Objetivos: espera-se que o aluno possa identificar timbres semelhantes entre os instrumentos musicais de pequena percussão apresentados, que seja capaz de acompanhar uma regência rítmica e algumas músicas tocadas ou cantadas.

Sequência pedagógica: Apresentar os instrumentos musicais de pequena percussão: chocalhos, pandeiros, tambores, maracas, reco-recos e distribuí-los entre as crianças. Para tanto, existem diversas formas de distribuição. Um jogo como “batata-quente” ou “adoleta” pode ser utilizado, permitindo a quem perder a rodada, poderá escolher o instrumento musical. O professor poderá desenvolver a maneira mais interessante para esse momento da aula. Também é importante que haja um rodízio entre os instrumentos para que os alunos possam experimentar a todos. Após a escolha, os alunos serão orientados a dividirem-se por naipes, de acordo com o timbre dos instrumentos, separando-os de acordo com o material que são feitos: madeira, metal, sementes, plástico, que são os mais comuns. Em seguida, o professor irá reger os alunos, variando o andamento, o ritmo e intensidade do som, permitindo que os naipes toquem de diferentes formas, juntos ou separados. Em continuidade, os alunos poderão intercalar-se como regentes, comandando o grupo musical de acordo com o seu entendimento.

### **6.1.14 Histórias Musicais para Representação Cênica**

Conteúdo curricular abordado: em dança, movimentos expressivos, orientação no espaço, locomoção. Teatro, gestualidade, percepção do corpo e possibilidades de movimento. Música, expressão: intencionalidade na música.

Objetivos: espera-se que o aluno seja capaz de desenvolver capacidades para trabalhar individualmente e em grupo, utilizando elementos das linguagens artísticas para criar coletivamente movimentos dançados, plásticos e expressivos de representação de uma história musical.

Sequência pedagógica: a) apresentar aos alunos uma história musical, incentivando-os a cantarem em conjunto a melodia. Para cantar várias vezes até que aprendam a letra, pode-se variar o andamento, o timbre da voz, a altura, utilizar gestos enfáticos relacionados à letra, expressividade. Dividir a classe em pequenos grupos e orientá-los para que criem uma coreografia para contar a história para os colegas da classe. Estabelecer um tempo para o ensaio, para então dar início às apresentações. Enquanto um grupo se apresenta, o restante da classe acompanha cantando a canção. Para esta ação, foi utilizada a música “A Linda Rosa Juvenil”, do cancioneiro popular infantil. B) Selecionar uma música que possibilite uma narrativa. Colocar a música e narrar a história, orientando que as crianças a representem. A história deve explorar os planos do espaço e a gestualidade, permitindo que os alunos improvisem de acordo com a narrativa. Para esta ação, foi utilizada as músicas “Introdução e Marcha Real” e “Aquário”, da composição “O Carnaval dos Animais”, de Camille Saint-Saëns.

### **6.2 Registros das Ações de Intervenção**

A seguir, serão apresentados os registros feitos no diário de campo das ações de intervenção, como ocorreram e a participação dos alunos. Os relatos aparecem de forma mais pessoal, ora em primeira pessoa, ora em terceira, descrevendo o desenrolar das ações em sala de aula. As ações “Caminhada Sonora”, “Passeio pela Floresta”, “Desenho Cego – História da Bailarina”, “Fisicalização da Linha”, “Dança do Robô”, “Ritmos e Palavras, Palmas e Estalos”, “Bolinhas Dançantes I e II”, “Regência com Objetos”, “Objetos Lúdicos para Acompanhamento Rítmico”, “Acompanhamento

Rítmico com Instrumentos de Pequena Percussão” e “Histórias Musicais para Representação Cênica”, apresentam registro fotográfico<sup>2</sup>.

### CAMINHADA SONORA

Para começar as ações em música, iniciamos com uma caminhada pela escola, para ouvirmos a paisagem sonora<sup>3</sup>. Passamos pelos corredores das salas, pelo pátio, pela cozinha, próximo ao estacionamento, aonde pudemos ouvir os carros, fomos até a parte de trás das salas de aula, na divisa com a creche vizinha à escola, onde pudemos ouvir as crianças brincando no parque. Em cada local, parávamos, fechávamos os olhos para prestar bastante atenção aos sons ao nosso redor, realizando uma escuta ativa.

**Figura 3:** crianças, de olhos fechados, realizando escuta ativa do ambiente, nas dependências e arredores da escola.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora, 2018.

Voltamos à sala de aula, e fizemos o exercício de fechar os olhos e ouvir os sons dali de dentro. Mostrei aos alunos que podíamos extrair um som de vários objetos que tínhamos na sala, como os lápis batucando na carteira, os cadernos e livros.

<sup>2</sup> Todas as fotografias das ações aqui apresentadas são do acervo pessoal da pesquisadora, registradas no ano de 2018.

<sup>3</sup> Paisagem sonora é o termo utilizado por Murray Schaffer, compositor e pedagogo musical dos métodos ativos contemporâneos para definir o ambiente sonoro à nossa volta, o e estudo de sua dinâmica e jeitos de ouvir (SCHAFFER, 2011).

Deixei que experimentassem os sons desses objetos. Em seguida, propus que fizéssemos uma orquestra com os objetos da sala de aula, e, durante a regência, pude conduzi-los para a realização de sons fracos ou fortes, com o andamento lento ou rápido. Oportunizei para que voluntariamente os alunos ocupassem a posição de regentes e conduzissem os colegas com suas próprias ideias. Embora não haja o sentido de plasticidade de movimento, ou mesmo o sentido de uma brincadeira, a caminhada sonora permite à criança vivenciar situações fora da sala de aula, além de constituir parte das propostas da educação musical ativa, diferenciando-se do ensino tradicional de música.

### PASSEIO PELA FLORESTA

**Figuras 4 e 5** - Crianças movendo-se de acordo com o animal descrito na canção, sob orientação/supervisão da professora.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora, 2018.

Ao som de uma música e aos comandos da professora, as crianças imitavam o modo de locomoção dos animais, que podem andar lentamente ou mais rápido, pulam, rastejam-se. Música utilizada: “Cada Bicho Tem”, de Kitty Driemeyer. Na segunda parte, a professora narrava uma pequena história sobre a vida dos animais da floresta, onde cada criança representava o animal que preferisse, e, ia agindo conforme a narrativa da história: acordavam, passeavam pela floresta, se alimentavam, interagem com os outros bichos, dormiam. Para dar uma sensação mais próxima de um ambiente florestal, foi utilizada a música “Canção Kayapó”, do grupo Mawaca, inspirada na natureza e na cultura indígena. As crianças realizaram

as ações, movimentaram-se de acordo com o andamento pedido pela música e mostraram-se bastante entusiasmadas e participativas, interagindo umas com as outras e interpretando o personagem da forma mais plausível que conseguiam. Como havia bastante movimentação, em alguns momentos algumas crianças se excediam, propondo lutas entre os animais que representavam, sendo orientadas a permanecerem mais calmas.

### DESENHO CEGO – HISTÓRIA DA BAILARINA

**Figura 6** - Aluno realizando movimentos curvos e contínuos, a partir do exemplo da caneta bailarina.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora, 2018.

Para iniciar um conteúdo relacionado às Artes Visuais – noções de linha e formas – houve um preparo inicial para realizarmos a primeira ação: a visita da bailarina-caneta à sala de aula (uma caneta comum, que foi adornada com um tutu – vestimenta própria de bailarinas – e com um rostinho desenhado e colado na tampa). A bailarina-caneta chegou à classe contando quem era.

Alguns alunos, no início, chegaram a dizer que era apenas uma caneta, mas a maioria deixou-se levar pela imaginação. A bailarina contou às crianças que sempre gostou muito de dança e que havia estudado e treinado muito para ser uma bailarina, e que ela estava ali para uma apresentação muito especial, pois tinha trazido um palco diferente para dançar. O palco em questão era um caderno de desenho. Ao som de uma música, a bailarina-caneta começou a dançar, em cima do palco, desenhando todo o trajeto de sua dança, com piruetas e volteios.

Ao fim da apresentação, a professora mostrou o resultado dos passos da caneta-bailarina no caderno-palco: havia-se formado um desenho de linhas sinuosas. Então, a bailarina sugeriu que a professora pintasse algumas partes do desenho para transformá-lo numa obra de arte, para mostrar aos alunos, os quais gostaram muito do resultado. A bailarina sugeriu que as crianças aprendessem a se movimentar com delicadeza para que pudessem conhecer um pouco de sua dança, então, sob orientação da professora, realizaram alguns movimentos expressivos, principalmente com os braços, movimentando-se com leveza. Em seguida, a professora sugeriu que cada aluno pegasse um lápis para ser seu personagem bailarina (o) e treinar a dança com ele. Após um pequeno treinamento, ao som de música apropriada para balé, a professora pediu que as crianças usassem o caderno-palco para os lápis-bailarinos dançarem, lembrando-se sempre da delicadeza do movimento, dos volteios e piruetas. Ao terminar, poderiam pintar algumas partes do desenho. Foi uma forma diferente de trabalhar o desenho-cego, através do entendimento do movimento e transpô-lo para o papel. Os alunos compreenderam o conteúdo desta ação, conseguiram dançar conforme a orientação, porém, quanto ao desenho, houve aqueles que fizeram com maior desenvoltura – traços amplos e leves, outros alunos já não tiveram tanta destreza mas trabalharam usando somente linhas sinuosas, e houve uma parcela de alunos que, devido ao pouco desenvolvimento motor, tiveram maiores dificuldades em fazer o desenho.

### **FISICALIZAÇÃO DA LINHA**

Primeiramente os alunos receberam um pedaço de linha de barbante para investigarem como poderiam criar formas com o material, dispensando a necessidade de realizarem a atividade em suas carteiras (aqueles que preferissem poderiam se sentar no chão). Depois, foram orientados pela professora a brincarem de “Siga o Mestre-Linha”, movimentando o corpo de acordo com os movimentos que um aluno fazia com sua linha.

**Figura 7:** à esquerda, alunos experimentando o material e criando linhas e formas orgânicas. **Figura 8:** à direita, colegas “seguindo o mestre”, que faz formas com sua linha.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora, 2018.

**Figura 9:** à esquerda, criança representando a forma assumida pelo barbante com seu corpo. **Figura 10:** à direita, alunos representando bidimensionalmente as linhas em papéis.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora, 2018.

Os alunos também imitaram com o próprio corpo a posição da linha: uma criança dispunha o barbante de uma forma que fosse possível de ser copiado pelo corpo, assim, outra criança fazia a mesma posição da linha, corporalmente. Finalmente, os alunos puderam desenhar as criações que faziam com a linha.

**Figura 11:** Alunos representando bidimensionalmente as linhas em seus cadernos.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora, 2018.

**Figura 12 (à esquerda) e figura 13 (à direita):** alunos trazendo seus trabalhos bidimensionais para a tridimensionalidade com uso da massinha de modelar.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora, 2018.

Para desenvolver a dança com movimento fluídos que remetessem à história da bailarina, trouxe músicas apropriadas para ballet, oportunizando aos alunos que dançassem de forma livre mas realizando movimentos fluídos, leves e lentos. O desenho da dança da bailarina foi realizado de forma tridimensional, por meio do uso de massinha de modelar, com a modelagem de linhas sinuosas e que formavam as

piruetas. Compus uma canção no ritmo de valsa para que os alunos praticassem o canto (em anexos). Para finalizar, as crianças fizeram mais uma vez o desenho da dança da bailarina, onde percebi melhor coordenação motora para a realização do desenho de linhas sinuosas.

### DANÇA DO ROBÔ

Para iniciar o conceito de linhas retas, foi utilizado um personagem que pudesse ser relacionado com uma movimentação mais dura, para isso, foi escolhido um robô. Este personagem se movimenta apenas em linha reta, mesmo podendo ir a várias direções. Além de ser um robô que gosta de dançar, ele também pode viajar pelo espaço sideral. Na primeira ação, os alunos foram incentivados a dançar com “movimentos robóticos”. Foi utilizada a canção Zig Zag Zum (criada pela professora e disponível nos anexos), e também outras duas pequenas músicas de jogos eletrônicos.

**Figuras 14 (à esquerda) e 15 (à direita):** Grupos de crianças fazendo/criando sua “dança do robô”.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora, 2018.

Após a dança inicial, foi proposto um jogo, no qual os alunos deveriam andar somente por linhas retas traçadas no chão, mas movimentando-se como se fossem o robô, e de acordo com o ritmo da música de jogo eletrônico. Num segundo momento, haveria planetas no percurso – alguns alunos parados – e os outros alunos, robôs, deveriam andar - em linha reta - de um planeta para o outro, mas de uma forma mais lenta. Para dar maior ênfase foi utilizada uma música em andamento lento e que

propiciava uma atmosfera espacial, surtindo um efeito de gravidade zero. Ao tocar em um aluno que representava um planeta, ele se transformava no personagem robô, podendo movimentar-se, e, ao tocar em um aluno que representava um robô, ele se tornava um planeta e permanecia imóvel. Dessa forma, todos os alunos puderam participar como os dois personagens. Em outra aula, orientei os alunos para que fizessem, em grupo, uma pequena dança improvisada, inspirada nos movimentos do robô. Para finalizar, foi proposto que desenhassem o robô viajando entre os planetas pelo espaço, utilizando, para tanto, linhas retas.

### **BRINCADEIRA CANTADA: SOM E SILÊNCIO**

Para vivenciarmos o som e o silêncio na música, utilizei uma brincadeira cantada bastante conhecida por fazer parte do repertório popular infantil, a música “Consertamos com Michelin”, que é acompanhada por gestos. Além disso, é uma brincadeira cumulativa, onde em cada repetição elimina-se parte da melodia, mantendo os gestos, até que finalmente, não se canta mais nada, somente o silêncio e o gestual. Também foi utilizada outra música neste mesmo formato: “Chapéu de Três Pontas”. Propus que quem errasse, ou seja, cantasse aonde não poderia cantar, sairia da brincadeira. Os alunos realizaram esta ação, validando o jogo e permanecendo atentos e responsivos. Essas canções possuem elementos que podem ser utilizados em artes visuais (Consertamos com Michelin: estrada em curva, pneu – linhas sinuosas e Chapéu de Três Pontas – linhas retas, forma triangular) e assim pude iniciar o conteúdo sobre noções de formas. Os jogos e brincadeiras musicais, assim como os elementos da cultura popular e os projetos que unem música, movimento e artes visuais estão baseados na abordagem Orff-Schulwerk, portanto condizentes com a educação musical ativa.

### **RITMOS E PALAVRAS, PALMAS E ESTALOS**

Esta ação foi realizada por diversas vezes. Sentávamos em roda e cantávamos uma canção, acompanhando a pulsação musical com uma sequência de palmas e estalos. Para realizar as palmas utilizamos várias partes do corpo: cabeça, mãos, ombros, coxas, joelhos, em si próprios e nos colegas ao lado. Também utilizamos estalos de dedos para acompanhamento da pulsação da música. Ainda utilizando

esse tipo de percussão corporal, orientei para que acompanhássemos o ritmo das palavras nas canções, para que as crianças vivenciassem o sentido de duração das notas por meio da gestualidade. Os alunos participavam com interesse e sentiam-se desafiados, pois tinham que memorizar e executar as sequências corretamente, sentindo-se vitoriosos quando conseguiam realizá-las sem erros. A percussão corporal permite que a criança utilize o próprio corpo em ação para vivências rítmicas e sonoras, como preconiza a Rítmica Dalcroze e abordagem Orff-Schulwerk.

**Figura 16:** crianças cantando com acompanhamento de brincadeira de palmas, alinhadas com o ritmo da canção.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora, 2018.

## BOLINHAS DANÇANTES I

**Figura 17:** duplas de alunos passando a bolinha no andamento da música. A maioria tentou atirar a bolinha ou fazê-la pular, porém, ao atentar-se à música, passaram a movimentá-la controladamente.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora, 2018.

A proposta desta ação foi para que as crianças, em duplas, jogassem a bolinha uma para a outra, de acordo com o andamento e expressividade da música, cujo andamento era lento. A intenção é que lançassem a bolinha de maneira que ela deslizesse lentamente pelo chão, sem pular. No início algumas crianças queriam arremessar a bolinha de forma mais enérgica, porém, conseguiram entender a proposta devido à música ser mais lenta e relaxante, realizando a proposta da ação de forma adequada. O uso de objetos para vivências rítmicas e de expressividade também é orientado e baseado nos preceitos tanto da Rítmica Dalcroze como na abordagem Orff-Schulwerk, constituindo assim, uma ação pedagógica de educação musical ativa.

## BOLINHAS DANÇANTES II

**Figuras 18 (à esquerda) e 19 (à direita):** alunos lançando e pegando a bolinha no tempo da música. A idade das crianças resultou em um maior nível de dificuldade na brincadeira, advinda de sua coordenação motora em desenvolvimento, no entanto, instigou-as por ser desafiadora.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora, 2018.

A proposta desta ação foi propor que as crianças caminhassem dançando, ao mesmo tempo em que movimentavam a bolinha: numa parte da música elas jogariam a bolinha de uma mão para a outra, no andamento ligeiro da música, e em outra parte, elas jogariam a bolinha no chão, que fazia o movimento de rebater e voltar, acompanhando o andamento, frase musical, e ritmo da música. As crianças gostaram da atividade, fizeram corretamente, o ponto de maior dificuldade foi na coordenação motora para jogar a bolinha no chão e pegar de volta.

### PROPRIEDADES DO SOM - ALTURA: GRAVE E AGUDO.

Primeiramente, tivemos uma conversa inicial sobre o som, suas qualidades, se é agradável ou desagradável, comprido, curto, alto ou baixo, entre outras, até chegar à propriedade “altura”. As crianças entendem a altura como sendo o volume, portanto os conceitos de grave e agudo são mais compreensíveis através de exemplos. Assim, expliquei que o som é uma onda invisível que percorre o ar, e, quando essa onda é grande, o movimento dela é mais lento e o som produzido é grave. Quando a onda é pequena e com o movimento mais rápido, o som produzido é agudo – demonstrar uma onda produzindo um som é muito importante para que as crianças entendam.

É importante não relacionar a altura do som com os termos “grosso” e “fino”, pois isso tem mais relação com objetos, texturas táteis ou visuais. O uso de instrumentos musicais é mais adequado para exemplificar a altura dos sons, porém,

se não houver a possibilidade de apresentá-los, pode-se demonstrar com a própria voz do professor, ou até mesmo, com gravações. Neste caso específico, trouxe alguns instrumentos musicais: sapo-reco grande, sapo-reco pequeno, que, embora não sejam instrumentos melódicos, a diferença de tamanho demonstra os timbres agudo e grave. Para ressaltar essa característica do som foram utilizadas também duas flautas de madeira, uma delas sendo de origem indígena, grande, semelhante à flauta tenor barroca, e a outra sendo uma flauta doce soprano normal. A professora demonstrou o som desses instrumentos para que os alunos percebessem a diferença entre os sons graves e agudos.

A essas ações, em seguida, apresentei a representação da altura do som, exemplificando com o desenho de uma escada, onde, na parte de baixo, o som começa grave, e conforme vai subindo os degraus, o som vai se tornando agudo, até chegar ao topo da escada. Após este exemplo, mostrei outro instrumento musical, a escaleta, tocando a escala de Dó maior, no sentido ascendente e descendente, para que os alunos percebessem o exemplo da escada (lembrando que isto pode ser facilmente cantado, caso não haja a possibilidade de se ter um instrumento melódico). Pedi aos alunos que ficassem em pé para experimentarem a sensação de subida e descida do som, através do movimento corporal: as crianças ficavam abaixadas, e iam se levantando e se esticando conforme o som caminhasse do grave para o agudo, ou iam descendo, se encolhendo, conforme o som partisse do agudo para o grave.

## REGÊNCIA COM OBJETOS

**Figura 20:** Duas alunas, na figura de maestras, regendo o grupo de colegas cabido à elas.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora, 2018.

Nesta ação, foram escolhidas duas palavras que representassem um som agudo e um grave: PING, para som agudo, e PONG, para som grave. Com a flauta-soprano servindo como a batuta de regência, os alunos cantavam PING, numa nota musical de altura média. Conforme o ritmo da flauta, os alunos repetiam a palavra. Depois, com a flauta tenor como objeto para a regência, fazia-se o mesmo com a palavra PONG, cantada em uma nota mais grave (notas oitavadas, Dó, por exemplo). Os dois sons foram cantados separadamente, um de cada vez, e com os mesmos ritmos, por toda classe.

Em seguida, dividi a sala em dois grupos, na qual um grupo cantou o agudo e o outro, o grave, porém, com ritmos diferentes (PONG – semínima, PING – colcheia), ou seja, a duas vozes. Os alunos acabaram cantando em uníssono, porém conseguiram manter o ritmo e a palavra corretamente. Importante observar que em tentativas anteriores de divisão de vozes em cânone, nunca foram bem-sucedidas, pois os alunos se confundiam muito. Também nunca foram utilizados objetos para regência, porém nesta ação, o uso das flautas de diferentes tamanhos foi eficaz para a divisão de vozes. Em seguida, pedi que duas crianças fossem os regentes, cada uma regendo uma parte da sala. As crianças acabaram reproduzindo os ritmos que foram apresentados por mim anteriormente, não conseguiram criar outras variações, porém, o fizeram de maneira correta. O cânone a duas vozes é muito utilizado para o

desenvolvimento do canto coral, porém, em situações particulares como o caso de aulas de arte ministradas por professores que não são especializados em música, o uso do cânone rítmico, com palavras e sons que reproduzem figuras rítmicas, é mais uma ferramenta que o professor pode utilizar para explorar o ritmo em sala de aula, além de aliar o conceito de altura dos sons.

### **BAMBOLÊS MUSICAIS**

Neste jogo, foram dispostos no chão da sala de aula, dois bambolês, um ao lado do outro, representando uma nota grave e uma aguda. A criança deveria pular dentro de um bambolê após o som que eu tocasse com a escaleta. Para começar, usei apenas duas notas, alternando entre grave e agudo: grave-agudo, agudo-grave. Depois, acrescentei repetições, alternadas ou não, de graves e agudos: grave-agudo-grave, agudo-agudo-grave, grave-agudo-agudo. Nesta ação, as crianças se confundiram com as variações. Parece que imaginam que os sons tocados serão sempre alternados. Poucas crianças acertaram as sequências de sons que não são alternados. O jogo foi realizado com as notas em intervalos de terça, quinta e oitavas. As dificuldades foram menores quando os sons foram oitavados.

### **RODA DO SOM**

Nesta ação, eu e os alunos nos posicionamos em roda, de mãos dadas. A ideia foi que todos juntos cantassem as notas musicais de dó a sol, ascendentemente, enquanto caminhávamos para frente, no centro da roda. E depois, descendentemente, voltando para trás. Um passo para cada nota, a última nota sendo mais longa, com quatro tempos.

Nesta ação, os alunos não demonstraram dificuldades com o canto, associando rapidamente os movimentos na roda com as mudanças do agudo para o grave e vice-versa. Porém, a atividade em movimento na roda, proporcionou uma agitação devido a brincadeiras de contato, algumas crianças puxavam umas às outras.

## **BOLINHAS SONORAS**

A mesma dinâmica da Roda do Som, porém, todos permaneceram sentados no chão, cantando a escala de dó maior, ascendente e descendente, e, utilizando uma bolinha de tênis, que era passada de uma mão para a outra, através de gestos fluídos, acompanhando a altura das notas. Uma nota para cada tempo, a última nota da escala continha quatro tempos, mais longa, as mãos sempre acompanhando a dinâmica dos sons.

As ações relacionadas à altura dos sons puderam ser vivenciadas por meio da audição, do canto e do corpo como um todo, através de brincadeiras e uso de objetos lúdicos, proporcionando ao aluno uma vivência mais dinâmica e global, como fomentam as ideias das pedagogias musicais ativas de Dalcroze e Orff.

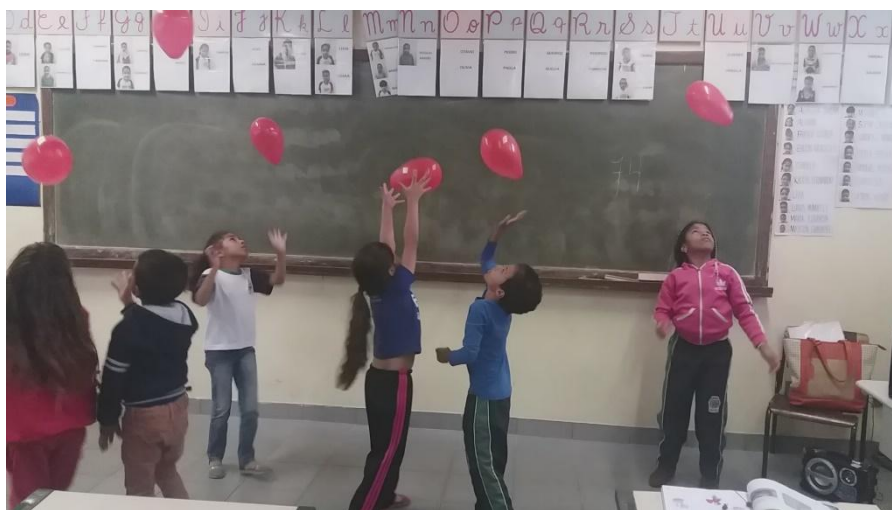
## **PALITOS DALCROZE, BEXIGAS E TECIDOS, OBJETOS LÚDICOS PARA ACOMPANHAMENTO RÍTMICO**

Os palitos Dalcroze são utilizados para a marcação do pulso, tempo e ritmo na música, por meio do movimento plástico, permitindo ao corpo, em sua totalidade, vivenciar o ritmo. Assim, as crianças podem caminhar, dançar e mover-se pelo espaço ao mesmo tempo em que fazem a marcação rítmica de uma música. Com o direcionamento que dei aos alunos, nesta atividade em que utilizamos os palitos para marcar a pulsação e a dança, as crianças conseguiram realizar o movimento sem esquecer-se dos momentos que deveriam marcar o pulso da música com os palitos. Puderam improvisar a dança ao mesmo tempo que estavam atentos às frases musicais e os momentos em que deveriam agir com os palitos.

As bexigas e tecidos, além de carregarem em si um sentido de plasticidade artística ao movimento, são objetos lúdicos que também podem ser utilizados em exercícios rítmicos, além de possibilitarem a interpretação das dinâmicas musicais. Leques, bambolês, colheres e sacolinhas plásticas são outros objetos lúdicos que podem cumprir uma função musical em determinadas ações de música e movimento. Esses objetos podem funcionar como extensores do movimento corporal, auxiliando o corpo a cumprir seu papel como instrumento musical primordial para a aprendizagem dos elementos da música.

Esses materiais foram utilizados em sala de aula anteriormente ao uso de instrumentos musicais, sempre atrelados à dança, improvisada ou direcionada. No geral, os alunos respondiam corretamente ao que lhes era proposto, participando e atuando assertivamente nas propostas que lhes eram oferecidas.

**Figura 21:** ação com uso de bexigas, onde os alunos devem lança-las ao alto a cada nota tocada ou cantada, de acordo com o ritmo da música.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora, 2018.

**Figura 22:** crianças em brincadeira dançada usando peneiras como elemento cênico.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora, 2018.

## ACOMPANHAMENTO RÍTMICO COM INSTRUMENTOS DE PEQUENA PERCUSSÃO

Na ação com instrumentos musicais de pequena percussão - chocalhos, pandeiros, tambores, maracas, reco-recos, as crianças, já familiarizadas com o andamento, intensidade e duração do som, conseguiram acompanhar com facilidade as músicas tocadas pela professora com o ukulelê. Além de acompanharem com os instrumentos, também cantaram. Os alunos estavam mais organizados ritmicamente, os grupos conseguiu uma unidade rítmica logo na primeira vez em que utilizaram os instrumentos musicais.

**Figura 23:** criança regendo o grupo com instrumentos de pequena percussão.



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora, 2018.

## HISTÓRIAS MUSICAIS PARA REPRESENTAÇÃO CÊNICA

Os alunos puderam vivenciar práticas cênicas relacionadas com a criação de coreografias e movimentos para representar histórias vindas a partir de músicas folclóricas e músicas eruditas, que possuíssem uma narrativa. As músicas escolhidas foram “A Linda Rosa Juvenil” e “O carnaval dos Animais – Introdução e Marcha Real” e “Aquário”, de Camille Saint-Saëns.

Para a “Linda Rosa Juvenil”, os alunos foram orientados a trabalhar em grupo, em que os participantes deveriam decidir os movimentos que iriam representar as partes principais da música: a introdução, com a apresentação da personagem principal, a chegada dos outros personagens e suas ações há história e o final. Os grupos conseguiram criar pequenas ações cênicas e a professora entrevistou poucas vezes. Os alunos sentiram-se mais motivados pois a finalização da ação era a apresentação para os outros grupos.

Na música “Introdução e Marcha do Leão”, descrevi uma história sobre o desfile de uma família real em seu reino, e orientei para o que os alunos ouvissem a música e depois criassem uma coreografia, em grupo, que representasse essa história.

Em “Aquário”, distribuí lenços de tule aos alunos, e ao mesmo tempo em que ia narrando uma história sobre um passeio pelo fundo do mar, os alunos dançavam de acordo com a narrativa, após metade da música, orientei para que continuassem mas improvisando os movimentos. Essa narrativa tinha como proposta fazer com que os alunos explorassem os planos de espaço, além de permitir a improvisação dos movimentos. Nessas atividades, os alunos sempre mostraram-se capazes de ser criativos. No início do ano, mostraram-se tímidos para dançar na frente de outros colegas, mas em pouco tempo acostumaram-se e agiam com naturalidade. Não permaneciam em silêncio, mas no geral a maioria se entregava ao personagem, externando vozes e atitudes diferenciadas e que remetesse ao que estavam interpretando.

**Figuras 24 e 25:** criação coletiva em grupos, para coreografia da canção “Linda Rosa Juvenil.”



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora, 2018.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto ao longo deste relatório, volta-se a questão inicial que moveu a pesquisa: como as pedagogias musicais ativas da Rítmica Dalcroze e abordagem Orff-Schulwerk podem contribuir para o ensino e aprendizagem da Arte, considerando os desafios da prática docente nas linguagens artísticas, o Currículo Comum de Arte para o Ensino Fundamental de Bauru e os interesses e necessidades dos alunos de 1º ano do Ensino Fundamental?

Nesse sentido, através do estudo dos referenciais teóricos e das intervenções realizadas com os alunos de 1º. Ano do Ensino Fundamental confirmamos que as pedagogias musicais ativas de Rítmica Dalcroze e abordagem Orff-Schulwerk podem auxiliar o ensino e aprendizagem das linguagens artísticas de forma integrada, atendendo aos conteúdos curriculares e atuando como uma ferramenta para a construção da prática pedagógica dos professores de Arte, considerando as especificidades de suas áreas de formação, além de atenderem as necessidades específicas dos alunos nesta etapa da educação, que é a entrada para o Ensino Fundamental.

Essa afirmação revela-se por meio dos resultados apresentados pelas ações de intervenção, que permitiram ao aluno vivenciar e aprender a Música, o movimento e ações cênicas de forma condizente com a cultura infantil, envoltos em ludicidade, por meio da brincadeira, dos jogos e da corporalidade. Para o professor não especialista em Música, Dança e Teatro, as possibilidades apresentadas com o trabalho embasado nas pedagogias musicais ativas da Rítmica Dalcroze e abordagem Orff-Schulwerk mostram-se com grande potencial para auxiliar a suprir as lacunas na formação dos professores de Arte, pois utilizam as artes de forma integrada, permitindo que o professor oportunize ao aluno a aprendizagem dos conteúdos relacionados às linguagens artísticas por meio do corpo, instrumento musical e expressivo primordial do ser humano. Para a criança do 1º. Ano do Ensino Fundamental, a vivência e aprendizagem artística-corporal é muito mais significativa do que modelos educacionais aonde ela permanece em atitude passiva, sem o protagonismo que a Música e movimento podem oferecer.

Sabemos que a criança gosta de se movimentar, de brincar, sua natureza a impede de permanecer horas a fio sentadas numa carteira, enfileirada e quieta. Como oferecer uma aula de Arte, que fugisse desse sistema tão falido? Dando oportunidade

às crianças para usar sua energia infantil em ações pedagógicas mais lúdicas e que as envolva de forma afetiva, cognitiva e fisicamente.

Incentivar o trabalho em grupo desde cedo, promovendo a autonomia dos alunos, é possível nas séries iniciais, desde o 1º. ano do Ensino Fundamental. Ao ser designada uma tarefa para as crianças, dentro de grupos, elas sentem-se desafiadas e esforçam-se para cumprir o que lhes foi pedido. Nas aulas de Arte aqui descritas neste trabalho, buscou-se incentivar os processos criativos em grupo, obtendo-se resultados positivos, pois as crianças cumpriam as tarefas, ainda que houvesse alguma dificuldade.

Promover a criatividade, através de ações que exijam a improvisação, foi outro ponto importante, pois as crianças puderam expressar-se de forma livre porém direcionada, criando o que lhes foi pedido com seu próprio repertório e em conjunto com o repertório que lhes foi passado.

Um dos pensamentos sempre presentes na construção das práticas de ensino em Arte, diz respeito a que todo esse processo não visa a formação de pequenos músicos, mas sim de crianças mais sensibilizadas com a música, conhecedoras, ainda que de forma mais elementar, de seus elementos constituintes. Com isso, o trabalho desenvolvido pretendeu atingir as crianças de uma forma lúdica, prazerosa, para que possam aprender se divertindo. Todas as ações promoveram conhecimento e instigaram a criatividade, cultivando e mostrando aos alunos o quanto eles são capazes de criar artisticamente, tanto individualmente como em ações colaborativas. Buscamos incentivar a criatividade, mostrando aos alunos que são capazes de imaginar, e colocar em prática sua imaginação criadora.

O objetivo das ações foi proporcionar a vivência e aprendizagem da Música e movimento, ou seja, os elementos da Música foram vivenciados e aprendidos corporalmente, de forma lúdica, possibilitando ao aluno a familiarização com os elementos musicais, com o movimento expressivo e artístico. Apropriados desses elementos, os alunos puderam colocá-los em prática em suas manifestações criativas.

Quanto à participação e envolvimento dos alunos nas ações propostas, percebeu-se o comprometimento das crianças em realizá-las, mostrando-se dispostas e interessadas, demonstrando, ao final do ano letivo, maior familiaridade com as linguagens artísticas de Música e movimento e criatividade. Destacamos como um grande passo o entendimento das diversas linguagens artísticas, quando as crianças

passaram a expressar que a Arte não é apenas desenho ou pintura, mas também Música, Dança e Teatro.

As ações de intervenção foram elaboradas de acordo com sua funcionalidade e as possibilidades de utilização por outros professores sem uma formação específica em Música, assim, percebeu-se que podem embasar o trabalho docente de outros arte-educadores. A falta de instrumentos musicais não é um entrave para que a Música possa ser trabalhada em sala de aula, pois as intervenções mostraram que é possível desenvolver um trabalho com Música utilizando a voz, o corpo e objetos do cotidiano que podem ser utilizados como objetos sonoros. As brincadeiras com Música e movimento nem sempre necessitam da presença de instrumentos musicais, pode-se usar a voz cantada ou gravações, pois o repertório folclórico, popular e erudito é bastante rico e apresenta inúmeras opções para incrementar a aula de Arte.

Ao longo do processo de elaboração das ações, o Ritmo foi o elemento aglutinador das linguagens artísticas, pois está presente não só na Música, mas também na Dança, no Teatro e nas Artes Visuais, nesse sentido, é o elemento musical que mais facilmente pode ser trabalhado por todos os professores, devido a essa característica polivalente. Salientamos que o estudo e entendimento dos princípios que norteiam essas propostas é interessante para o enriquecimento da metodologia e da prática pedagógica dos professores, não necessitando para tanto, tornarem-se especialistas em áreas diferentes da sua. O conhecimento, para o professor, é essencial em seu trabalho.

Culminando todo o processo da pesquisa, que atentou-se para o aprendizado das crianças e a prática pedagógica dos professores de Arte, houve a elaboração de um Produto Educacional, intitulado “Música e Movimento no Ensino da Arte”, com as ações de intervenção apresentadas em forma de atividades artísticas, por meio de uma leitura destinada às crianças. Nele também são apresentados os materiais alternativos e indicações de repertório musical para os professores. Este produto está disponível para *download* no site do repositório da UNESP de Bauru. Devido ao tempo restrito para a pesquisa, intervenção e elaboração do relatório e do produto educacional, os conteúdos curriculares não foram contemplados em sua totalidade, mas esperamos que este trabalho possa ampliar-se em outros conteúdos de Arte para o Ensino Fundamental.

A Arte, manifestação que emana do pensamento humano desde seus primórdios, insere o ser humano na dinâmica da vida. Sabemos do potencial que a Arte possui para desenvolver a criança de maneira global e holística, portanto, no ambiente escolar, podemos pensá-la de forma integrada e integradora, pois ela é viva, está em constante movimento, assim como a criança, ser em construção.

## REFERÊNCIAS

BACHMANN, M-L. **La Rítmica Jaques-Dalcroze: Una educación por la música y para la música.** Madrid: Ediciones Pirámide, S.A., 1998.

BAURU. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo Comum para o Ensino Fundamental Municipal de Bauru.** Bauru, 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação No. 9394/96.** Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte.** Brasil, 1997. Disponível em: <<http://portal.me.gov.br/seb/arquivos/pdf/livros06.pdf> > Acesso em 10 de dez. de 2018.

\_\_\_\_\_. **CNE. Resolução No. 02/2004,** de 08 de Março de 2004. Diário Oficial da União, Brasília, 12 de março de 2004, Seção 1, p. 10.

\_\_\_\_\_. **CNE. Resolução No. 03/2004,** de 08 de Março de 2004. Diário Oficial da União, Brasília, 12 de março de 2004, Seção 1, p. 11.

\_\_\_\_\_. **CNE. Resolução No. 04/2004,** de 08 de Março de 2004. Diário Oficial da União, Brasília, 12 de março de 2004, Seção 1, p. 10.

\_\_\_\_\_. **CNE. Resolução No. 01/2009,** de 12 de Janeiro de 2009. Diário Oficial da União, Brasília, 19 de janeiro de 2009, Seção 1, p. 33.

\_\_\_\_\_. **Lei No. 13278/2016.** Brasília, 2016.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular.** Portal MEC. Brasil, 2018. Disponível em < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/arte>>

CINTRA, R. C. G. G. A Dança no Brasil: Alguns Caminhos Percorridos Até Se Tornar Parte Integral da Educação em Arte. **Revista Rascunhos Culturais.** Coxim, MS. Vol. 02. N. 04. p. 125 – 139. Julho a Dez. 2011.

CUNHA, J. CARVALHO, S. MASCHAT. **Abordagem Orff-Schulwerk – História, Filosofia e Princípios Pedagógicos.** Portugal: Universidade de Aveiro, 2015.

DAMIANI, M. F. et al. Discutindo Pesquisas do Tipo Intervenção Pedagógica. **Cadernos de Educação.** FaE/PPGE/UFPel. Pelotas. p. 57 – 67. 2013.

- FONTEERRADA, M. T. O. **De Tramas e Fios**: Um ensaio Sobre Música e Educação. São Paulo: Editora Unesp, 2005.
- FUSARI, M. F. R., FERRAZ, M. H. C. **Arte na Educação Escolar**. São Paulo: Editora Cortez, 1993.
- GOODKIN, D. **Play, Sing, Dance**, an Introduction to Orff-Schulwerk. EUA: Schoot, 2013.
- IABELBERG, R. **Para Gostar de Aprender Arte**: sala de aula e formação de professores. Porto alegre. Artmed 2003.
- JARAMILLO, M. C. J. Métodos Históricos o Activos en Educación Musical. **Revista Electrónica de LEEME** (Lista Europea de Música en la Educación). Nº 14. Espanha. Novembro, 2004. Disponível em:< <http://musica.rediris.es>>
- KUHLMANN, U. A. Os “Boomwhackers®” e a música compartilhada e arremessada. **XXII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical**. Outubro, 2015. Natal, RN. Disponível em: < <http://abemeducaomusical.com.br/conferencias/index.php/xxiicongresso/xxiicongresso/paper/viewFile/1208/543>>
- LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.
- MADUREIRA, J. R. **Emile Jaques-Dalcroze**: Sobre a Experiência Poética da Rítmica: Uma Exposição em 9 Quadros Inacabados. 2008. 209 p. Tese (doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251774>
- MAGNANI, E. M.; PEREIRA NETTO, N. S. O Ensino da Arte no Contexto da Pedagogia Histórico-Crítica para a Educação Infantil. **ANAIS DA XIV JORNADA DO HISTEDBR**: Pedagogia Histórico-Crítica, Educação e Revolução: 100 anos da Revolução Russa. UNIOESTE – FOZ DO IGUAÇU-PR. ISSN: 2177-8892
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 5ª. Ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- MARIANI, S. Emile Jaques Dalcroze: A Música e o Movimento. In: MATEIRO, T. ILARI B. (org). **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: Ibpex, 2011.

MASCHAT, V. Las Ideas Pedagógicas en el Orff-Schulwerk. **Orff España**. Vol. 1. Espanha. Janeiro, 1999.

MATEIRO, T. ILARI, B. (org). **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: Ibpex, 2011.

MEIRA, B. PRESTO, R. SOTER, S. **Percursos da Arte**: volume único: Ensino Médio: Arte. 1ª edição. São Paulo: Scipione, 2016, p.14 – 47.

MENEZES, E. T. de; SANTOS, T. H. dos. Verbetes currículo escolar. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<https://www.educabrazil.com.br/curriculo-escolar/>>.

ORFF, C. Reflexiones sobre música com niños y aficionados. In: HASELBACH, B. **Textos sobre Teoría y Práctica del Orff-Schulwerk**: textos básicos de los años 1932-2010. Vitoria-Gasteiz (España): Producciones Agruparte, 2011.

RODRIGUES, I. **A Rítmica de Jaques Dalcroze**: Uma Educação Por e Para a Música. Instituto Dalcroze Genebra. Tradução de Cora Pavan de Oliveira Capparelli. Uberlândia: Associação Pró Música de Uberlândia.

SANTANA, A. Trajetória, avanços e desafios do teatro-educação no Brasil. **Sala Preta**, v. 2, p. 247-252, 26 nov. 2012.

SCHAFFER, R. M. **A Afinação do Mundo**. UNESP, 2ª Ed. 2011.

SCHRAMM, M. L. K. As tendências pedagógicas e o ensino-aprendizagem da arte. In: PILLOTTO, DUARTE, S. S; SCHRAMM, M. L. K. (Org.). **Reflexões sobre o ensino das artes**. Joinville: Ed. Univille, 2001. v. 1, p. 20-35.

SILVA, L. P. Metodologia da Pedagogia Histórico-Crítica: da Prática Social à Prática Social. **EFDeportes.com**. Revista Digital. Buenos Aires. Año 20. No. 205. Junio de 2015. Disponível em < <https://www.efdeportes.com/efd205/metodologia-da-pedagogia-historico-critica.htm>>

## APÊNDICES

### APÊNDICE A - Canção “A Bailarina”

Canção: A Bailarina.

Letra e música: Karina Marques Torquato da Cunha

Tom: C - Ukulele

C

C

Ela, a bailarina, está sempre a dançar

Com os seus lindos passos, chega até a flutuar

C

F

C

Ela a bailarina, está sempre a dançar

G

C

Com suas piruetas ela desenha no ar.

# Bailarina

Karina Torquato

e la a bai la ri na es ta sem pre a dan çar com os seus lin dos pas sos che gaa

7  
te a flu tu ar e la a bai la ri na es ta sem pre a dan çar

13  
com os seus lin dos pas sos e la de se nha no ar

**APÊNDICE B - Canção “Zig Zag Zum”**

Canção: Zig Zag Zum (Robô)

Letra e música: Karina Marques Torquato da Cunha

Tom: C - Ukulele

C

Zig Zag Zum ele gosta de dançar

G C

O robô intergaláctico vai te conquistar

C

Zig Zag Zum, Zig Zag Zum

Com seus movimentos robóticos

G C

Vai te conquistar

## Robô

Karina Torquato

zi g za g zum — e le gos ta de dan çar um — rô bo in ter ga lá ti co — vai te con — quis tar zi g za g zum

<sup>10</sup>  
— zi g za g zum com seus mo vi men tos ro bó ti cos — vai te con — quis tar