Exercício de Escuta - 6º Ano



Fonte: Elaborada pela autora, 2022

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO” – UNESP
INSTITUTO DE ARTES

ROSANA LÚCIA FRANCO ARAUJO

A ESCUTA E A RESPOSTA DO CORPO PÓS-PANDÊMICO NAS AULAS DE MÚSICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

SÃO PAULO
2026

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

“JÚLIO DE MESQUITA FILHO” – UNESP

INSTITUTO DE ARTES

ROSANA LÚCIA FRANCO ARAUJO

A ESCUTA E A RESPOSTA DO CORPO PÓS-PANDÊMICO NAS AULAS DE MÚSICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Artes, São Paulo, para obtenção do título de mestre em Música

Área de concentração: Música, Epistemologia e Cultura.

Orientadora: Profa. Dra. Marisa Trench de Oliveira Fonterrada, Livre-docente.

SÃO PAULO

2026

Ficha catalográfica desenvolvida pela Diretoria Técnica de Biblioteca e Documentação do Instituto de Artes da UNESP. Dados fornecidos pelo autor.

A663a Araujo, Rosana Lúcia Franco, 1966-

A escuta e a resposta do corpo pós-pandêmico nas aulas de música da educação básica / Rosana Lúcia Franco Araujo. – São Paulo, 2026.

274 f. : il. color.

Nome artístico da autora: Rosana Araujo

Orientadora: Profª. Drª. Marisa Trench de Oliveira Fonterrada.

Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Artes, São Paulo.

1. Música - Instrução e estudo. 2. Música na educação. 3. Educação básica. 4. Ensino fundamental. 5. Atividades criativas na sala de aula. 6. Percepção musical. 7. Corpo humano na música. 8. COVID-19, Pandemia de, 2020-2023. I. Fonterrada, Marisa Trench de Oliveira, 1939-. II. Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Artes, São Paulo. III. Título.

CDD 780.77

Bibliotecário responsável: Felipe Augusto S. dos S. Rio Branco - CRB/8 9104

ROSANA LÚCIA FRANCO ARAUJO

A ESCUTA E A RESPOSTA DO CORPO PÓS-PANDÊMICO NAS AULAS DE MÚSICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Artes, São Paulo, para obtenção do título de mestre em Música

Área de concentração: Música, Epistemologia e Cultura.

Data da Defesa: 07/07/2026

Banca examinadora:

Profa. Dra. Marisa Trench de Oliveira Fonterrada, Livre-Docente

UNESP Instituto de Artes Campus de São Paulo

Profa. Dra. Tamya de Oliveira Ramos Moreira

Universidade Federal De Goiás

Profa. Dra. Maria Consiglia Raphaela Carrozzo Latorre

Universidade Federal do Ceará

SÃO PAULO

2026

Dedico este trabalho a meu primo, companheiro de infância, meu “pó de nuvem nos sapatos”, o artista plástico Cândido Marques da Costa Jr. (*in memoriam*), que me ajudou a viajar em pensamentos, a enxergar arte no inesperado e a confiar nos meus ouvidos.

Muita saudade!

AGRADECIMENTOS

A meus estudantes, que se tornaram minha escola ao se permitirem entrar nas brincadeiras, nas experimentações malucas e nas propostas que eu trouxe para a sala de aula;

Ao Colégio Equipe (SP) — direção, colegas, coordenadores e funcionários — que se disponibilizaram com tanta gentileza para contribuir com esta investigação;

Ao Leonardo Cordeiro, pelo espírito empreendedor e por conseguir traduzir em palavras e ações, com tanta competência, meus desejos para os projetos que acompanhou;

À minha muito querida orientadora, Marisa Fonterrada: régua, compasso, escuta e encorajamento diante de tantas dúvidas, e imensa paciência diante dos "nestas", "nessas", "tanto", "quanto" e vírgulas, vírgulas, vírgulas e mais vírgulas — condição *sine qua non* para uma escuta civilizatória;

Ao G-PEM – Grupo de Pesquisa em Educação Musical da UNESP, pelos contínuos estímulos às práticas criativas e pela generosidade da escuta e dos conselhos;

À minha fada madrinha, Roberta Forte, que agitou sua varinha mágica nas minhas horas de desespero;

Aos meus irmãos, Flávio, Fernando e Vivianne, por contribuírem, durante nossa história juntos, com tanta riqueza e diversidade de repertórios;

À minha querida madrinha Neide, pelos olhos sempre atentos, pelo amor e orações;

E aos meus amigos, pelo incentivo, pelos conselhos e pelo suporte;

Muito obrigada!

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

Ao meu pai, José Florentino de Souza Araujo (*in memoriam*), pela voz, pelo exemplo, pelo cuidado e por me dar poesia;

À minha mãe, Neusa Franco Araujo, por seu amor, pelas suas orações, pela torcida, pela sua incrível habilidade narrativa e jornalística e por me ensinar a encontrar minhas paisagens sonoras no mapa;

Às minhas filhas, Laura e Clara, que nunca duvidaram, mesmo nas horas mais difíceis;

E, ao meu companheiro de vida, Daniel, que acompanhou cada ponto e vírgula, discutindo ideias, trazendo reflexões e inspirações regadas a colo e carinho;

Muito obrigada por tudo!

"O corpo é um tema particularmente propício a uma análise antropológica, porquanto pertence de pleno direito à estirpe identificadora do homem [do ser humano]. Sem o corpo, que lhe dá um rosto, o homem não existiria. Viver consiste em reduzir continuamente o mundo ao seu corpo, a partir do simbólico que ele encarna. A existência do homem [do ser humano] é corporal. E o tratamento social e cultural de que o corpo é objeto, as imagens que lhe expõem a espessura escondida, os valores que o distinguem, falam-nos também da pessoa e das variações que sua definição e seus modos de existência conhecem, de uma estrutura social a outra. Porquanto está no cerne da ação individual e coletiva, no cerne do simbolismo social, o corpo é um objeto de análise de grande alcance para uma melhor apreensão do presente" (Le Breton, 2016, p. 8-9).

RESUMO

Nesta pesquisa, por meio da observação das transformações das dinâmicas de sala de aula de grupos de estudantes do ensino Fundamental, numa escola de educação básica, faço uma análise e uma reflexão a partir de projetos que foram criados e fundamentados, ao mesmo tempo, nas diretivas designadas para a Educação Musical na educação básica, dialogando com as expectativas, as necessidades e os desejos do público alvo e focando, principalmente, na sua disponibilidade para com as atividades propostas e na criação de estratégias ligadas às práticas criativas. O foco principal seria resgatar as escutas do corpo, a presença, comprometidas pelo ensino à distância imposto pela pandemia de Covid-19 a partir da observação de como esses corpos se reconfiguraram nas práticas musicais escolares no período pós pandêmico, além de desenvolver com qualidade a consciência, a criatividade e o gosto pelo fazer musical. O estudo destaca projetos como *Portas e Janelas* — criado durante a pandemia como resposta às limitações do ensino remoto — *Cantos da Terra* e *Grita, Grifa, Grafa, Grava*, que propõem repertórios culturais diversos, práticas corporais, escuta sensível e experimentação sonora. A partir de registros de processos e análises qualitativas, pretendo evidenciar que essas experiências efetivamente ampliam possibilidades de escutar e produzir música, estimulando a autonomia, o engajamento e as aprendizagens.

Palavras-chave: educação musical; práticas criativas, escuta sensível, percepção pelo movimento, corpo pós pandêmico.

ABSTRACT

In this research, through the observation of the transformations of the classroom dynamics of groups of elementary school students in a school of basic education, I make an analysis and reflection from projects that were created and based, at the same time, on the directives designated for music education in basic education, dialoguing with the expectations, needs and desires of the target audience and focusing, mainly, on their availability to the proposed activities and the creation of strategies linked to creative practices.

The main focus would be to rescue the listening of the body, the presence, compromised by distance learning imposed by the pandemic from the observation of how these bodies were reconfigured in school musical practices in the post-pandemic period, in addition to developing with quality consciousness, creativity and taste for making music.

The study highlights projects such as *Portas e Janelas* — created during the pandemic as a response to the limitations of remote teaching — *Cantos da Terra* and *Grita, Grifa, Grafa, Grava*, which propose diverse cultural repertoires, bodily practices, sensitive listening and sound experimentation. From process records and qualitative analyses, I intend to show that these experiences effectively expand possibilities of listening and producing music, stimulating autonomy, engagement and learning.

Keywords: music education; creative practices; sensitive listening; movement-based perception; post-pandemic body.

INDICE DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - atividade rítmica – 4º ano 44
Figura 2 - Atividade de registro 45
Figura 3 - Teatro de Sombras - 2022 46
Figura 4 - Cirandas de Pernambuco 47
Figura 5 - Cirandas – 2º ano 48
Figura 6 - Paisagens Sonoras 49
Figura 7 - Criação Cênica Coletiva 50
Figura 8 - Apresentação de Congada 51
Figura 9 - Canto Shona (Zimbábue) 53
Figura 10 - Agradecimento final 54
Figura 11 - Bandeiras – Festa Junina 55
Figura 12 - Ensaio para Folia 56
Figura 13 - Roda de Jongo 57
Figura 14 - Ensaio para agradecimento 58
Figura 15 - Dança Francesa - 6º Ano 59
Figura 16 - Registro de som para guardar 63
Figura 17 - Registro de som para guardar 65
Figura 18 - Exemplo de registro 66
Figura 19 - Exemplo de registro 68
Figura 20 - Contracapa 68
Figura 21 - Museu dos sons em extinção 69
Figura 22 - Caminhada Silenciosa 70
Figura 23 - Exemplo de Mapa Sonoro 71
Figura 24 - Parte do Corredor Sonoro 72
Figura 25 - Som Encanado 73
Figura 26 - Registro de Janela 75
Figura 27 - Explorando materiais 77
Figura 28 - Fichas para exercícios 82
Figura 29 - Explorando materiais 83
Figura 30 - Lista de sons observados 83
Figura 31 - Estudando materiais 84
Figura 32 - Exemplo de Storyboard Sonoro 85
Figura 33 - Confecção de Murais 86
Figura 34 - Exposição dos Murais de Rock 87
Figura 35 - Ensaio de Côco de Roda 88
Figura 36- Exercício de Puxada de Rede 89

Figura 37- Prática de corpo e voz 90
Figura 38– Exemplo de Mural 91
Figura 39– Ensaio para o Côco de Roda 93
Figura 40– Aula especial de Capoeira 94
Figura 41– Mapa da Música 95
Figura 42– Exemplo de Padlet 97
Figura 43– Exposição dos Murais 97
Figura 44– Comentário avaliativo 98
Figura 45- Projeto Vida de Músico 100
Figura 46– Visita à EMMSP 103
Figura 47– Entrevista Coletiva 104
Figura 48– Entrevista em aula 104
Figura 49– Padlet - entrevistas 105
Figura 50– Prática - Ostinato no Corpo 106
Figura 51– Apresentação – 4º Ano 107
Figura 52– Apresentação – 2º Ano 108
Figura 53– Apresentação – 4º Ano 109
Figura 54- Apresentação – 4º Ano 110
Figura 55 – Côco de Roda - 8º Ano 110
Figura 56– Aula on-line – 4ºAno 115
Figura 57– Catira do Passarinho 3º Ano 116
Figura 58– Cena em apresentação 121
Figura 59– Jogo e Dança do Bambu 123
Figura 60– Criação cênica coletiva 124
Figura 61– Cena em apresentação 126
Figura 62– Catira do Passarinho 127
Figura 63– Exercício de escuta ativa 128
Figura 64– Momento da escuta 130
Figura 65– Escuta Ativa 131
Figura 66– Trocas de impressões 131
Figura 67– Atividade Dança do Bambu 133
Figura 68– Atividade Dança do Bambu 134
Figura 69– Eware – partitura rio 135
Figura 70– Ensaio para apresentação 136
Figura 71– Jogo de aquecimento 136
Figura 72– Apresentação Final 137
Figura 73– Exemplo de moldura pessoal 140
Figura 74– Esboço de moldura pessoal 140

FIGURA 75– TRECHO DE JANELA 141
FIGURA 76- TRECHO DE JANELA 142
FIGURA 77- TRECHO DE JANELA 142
FIGURA 78– EXERCÍCIO DE FLAMENCO 143
FIGURA 79– EXERCÍCIO DE FLAMENCO 144
FIGURA 80– EXERCÍCIO DE FLAMENCO 145
FIGURA 81– PANADERAS NA JANELA 147
FIGURA 82– PADLET PANADERAS 148
FIGURA 83– G. PRATICANDO FLAMENCO 149
FIGURA 84– CULTURA INDIANA E CIGANA 150
FIGURA 85– PADLET CULTURA CELTA 151
FIGURA 86 – PADLET JAPÃO 152
FIGURA 87– PADLET INDONÉSIA 153
FIGURA 88– PADLET CULTURAS AFRICANAS 155
FIGURA 89– PADLET AMÉRICA DO SUL 156
FIGURA 90– JANELA PREENCHIDA 156
FIGURA 91 – TRECHO PORTA VERMELHA 160
FIGURA 92– TRECHO PORTA VERMELHA 161
FIGURA 93– TRECHO PORTA VERMELHA 162
FIGURA 94– TRECHO PORTA VERMELHA 162
FIGURA 95– REGISTRO DE IMPRESSÕES 164
FIGURA 96– REGISTRO DE IMPRESSÕES 165
FIGURA 97– PRÁTICA RÍTMICA COLETIVA 166
FIGURA 98– PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS 173
FIGURA 99– ORQUESTRA DE PAPEL 174
FIGURA 100– LEITURA DE IMAGENS 175
FIGURA 101– IMAGEM DO AUDACITY EM USO 178
FIGURA 102– IDEIA DE PLANOS SONOROS 180
FIGURA 103- O GRANDE PORTAL DE KIEV 181
FIGURA 104– POEMA CARACOL 183
FIGURA 105– OSTINATO NO CORPO 184
FIGURA 106– AULA ESPECIAL DE EDIÇÃO 186
FIGURA 107– OSTINATO NO CORPO 187
FIGURA 108– OSTINATO NO CORPO 188
FIGURA 109– OSTINATO NO CORPO 188
FIGURA 110– CONSTRUÇÃO DE PARTITURA 190
FIGURA 111– RELATO DA EXPERIÊNCIA 192
FIGURA 112– RELATO DA EXPERIÊNCIA 193

Figura 113– Relato da experiência 194
Figura 114– Preparando a exposição 195
Figura 115– Montagem da exposição 195
Figura 116– Montagem da exposição 196
Figura 117– Padlet de Composições 197
Figura 118– Banquete Antropofágico 198
Figura 119– Banquete Antropofágico 199
Figura 120– Banquete Antropofágico 199
Figura 121– Banquete Antropofágico 200
Figura 122– Composições da Identidade 201
Figura 123– Composições da Identidade 201
Figura 124– Composições da Identidade 202
Figura 125– Visitação da Exposição 202
Figura 126– Murais Concretistas 203
Figura 127– Ostinato no corpo 204

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 20

2 PANORAMA DA SALA DE AULA 34

2.1 Uma Reflexão Brincante 34

2.2 O Colégio Equipe e as atividades e práticas criativas em música no período pré-pandemia 37

2.3 Chegada ao Colégio Equipe e a criação do Planejamento Curricular de Educação Musical do Fundamental Anos Iniciais 39

2.4 A Criação do Planejamento Curricular de Educação Musical do Fundamental Anos Finais 59

2.5 A escolha por uma pedagogia de Projetos 106

2.6 As Apresentações Musicais como Prática Formativa 107

3 O ADVENTO DA PANDEMIA E A RECRIAÇÃO DOS ESPAÇOS PEDAGÓGICOS MUSICAIS NA ESCOLA 112

3.1 Projeto Cantos da Terra: Raiz, Mito e Canção – 3ºAno 119

3.1.1 Estrutura geral do projeto 121

3.1.2 Desenvolvimento do trabalho no 3º ano 124

3.1.3 Pandemia e retorno ao presencial 126

3.1.4 A Sala do Tempo 128

3.1.5 A Dança do Bambu 132

3.1.6 Avaliação 136

3.2 Portas e Janelas: uma escuta investigativa que caminha por diferentes cantos do mundo 138

3.2.1 Criação e o Desenvolvimento do Projeto 138

3.2.2 Instrumentos e Critérios de Avaliação 146

3.2.3 Janelas visitadas 147

3.2.4 A interdisciplinaridade por meio da atividade "Porta Vermelha" 157

3.2.5 Desenvolvimento do projeto ao longo dos anos 163

3.2.6 Algumas impressões trazidas pelos estudantes em seus relatos escritos 168

3.3 Projeto de Encerramento de Música no Ensino Fundamental: Ostinato como Princípio Composicional e Estratégia de Criação Musical 170

3. 3.1 Histórico 171
3.3.2 Fundamentos e justificativa 177
3.3.3 Objetivos 179
3.3.4. Estratégias 179
3.3.5 Desenvolvimento do projeto ao longo dos anos 184
3.3.6 Etapas 187
3.4 Algumas considerações 203

4 A COREOGRAFIA DOS FENÔMENOS 213

4.1 Revisão de Literatura 214
4.1.1 Impactos da pandemia na educação musical 215
4.1.2 Educação musical, criatividade e acolhimento pedagógico durante a pandemia no Brasil 216
4.1.3 As contribuições de Beineke: escuta, criação e sensibilidade no ensino remoto 217
4.1.4 Escutas sensíveis no ensino remoto: o olhar docente 218
4.1.5 Sobrecarga digital e atenção 219
4.1.6 Privatização da escuta 220
4.1.7 Transformações sociais e emocionais 221
4.1.8 Mediação social, funções psicológicas superiores e desenvolvimento 222
4.1.9 Corpo-memória, gesto e tempo espiralar 222
4.2 Achados empíricos: o que observei nos estudantes 223
4.2.1 Ruptura sensorial e perda da percepção dos contornos corporais 223
4.2.2 Apatia, desorganização e perda de curiosidade 224
4.2.3 Transformações no repertório e na escuta 225
4.2.4 A afinação nas crianças e o estranhamento da prática coletiva 226
4.3 Observações em classe e busca de soluções pedagógicas 227
4.3.1 A respeito de famílias, diagnósticos e vigilância 230
4.3.2 A respeito de repertórios, algoritmos e escutas solitárias 232
4.3.3 A respeito da apatia adolescente 233
4.3.4 A respeito da técnica *GAGA* e sua relação com Dalcroze e o corpo como instrumento 235
4.3.5 A respeito da reconstrução (ou reconfiguração) do currículo 236
4.4 Introdução à análise 238
4.4.1 Procedimentos de análise 238
4.4.2 Etapa descritiva 239

4.4.3 Etapa Interpretativa 239
4.4.4 Etapa analítica 239
4.4.5 Categorias emergentes da análise 240
4.4.6 Reconstrução e análise – elaborações e possibilidades 242
4.4.7 Merleau-Ponty e a reconstrução da presença 242
4.4.8 A reconstrução da percepção: acordando olhares e escutas 243
4.4.9 A reconstrução do corpo: tônus, eixo e presença 243
4.4.10 A reconstrução da criação: autoria, imaginação e pensamento crítico 244
4.4.11 A reconstrução dos vínculos: mediação, cooperação e presença do outro 244
4.4.12 A reconstrução dos repertórios: diversidade contra a homogeneização algorítmica . 245
4.5 Análise dos projetos 247
4.5.1 Cantos da Terra 247
4.5.2 Portas e Janelas 250
4.5.3 Grita Grifa Grafa Grava 253
4.5.4 Os Três Projetos 256
4.6 Síntese das conquistas: o que os projetos desenvolvidos durante e após a pandemia permitiram reconstruir? 257

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 259

5.1 Abertura 259
5.2 A pergunta inicial 260
5.3 Potências e limites 260
5.4 Processos 262
5.5 O sentido 263
5.6 Os projetos 265
5.7 Conclusão 267

REFERÊNCIAS 270

Construção de coreografia - 3º ano



Fonte: Elaborada pela autora, 2025.

1 INTRODUÇÃO

A educação musical na escola de educação básica ocupa um lugar único: ao mesmo tempo em que se baseia em práticas tradicionais de canto, escuta e movimento, se reinventa continuamente, diante das transformações sociais, culturais e tecnológicas que nos atravessam na vida contemporânea. Ensinar música, hoje, implica em lidar com repertórios múltiplos, com diferentes modos de escutar e produzir sons, com corpos que se relacionam de maneiras diversas com o espaço e com o coletivo e com estudantes que chegam à escola com histórias, referências e sensibilidades diversas em suas bagagens.

Esta dissertação nasce da experiência de mais de três décadas de trabalho como educadora musical e dentre elas, quase duas como professora de música no Colégio Equipe, em São Paulo; nasce, também, da necessidade de compreender, sistematizar e analisar um conjunto de práticas pedagógicas que se consolidaram ao longo desse percurso. Trata-se de um currículo construído por meio de projetos, que articula escuta, criação, repertório, corpo, movimento, história e cultura, e que se desenvolve em diálogo com referenciais teóricos da educação musical e com as demandas concretas dos estudantes.

A pandemia de Covid-19, ocorrida no meio desse processo, impôs desafios inéditos e exigiu a reinvenção do espaço escolar, estratégias e modos de ensinar, aprender e vivenciar o fazer musical. Esse período, ao mesmo tempo desafiador e fértil, revelou fragilidades, potências e transformações profundas na relação dos estudantes com a escuta, com o corpo, com a atenção e com o coletivo. Assim, tornou-se um eixo fundamental desta pesquisa.

Trabalhando com educação musical em escolas de educação básica (Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais), tenho me concentrado em decidir como conduzir os alunos e alunas da faixa etária compreendida entre 7 e 14 anos, para trilharem um caminho reflexivo, com corpos e vozes disponíveis para a prática musical, com prontidão de escuta e de resposta corporal aos estímulos sonoros. No entanto, tenho observado ao longo do tempo, que, pela aceleração das rotinas, pelo uso abusivo de aparelhos eletrônicos e com a alteração e a degradação contínua das paisagens sonoras, os estudantes têm

apresentado cada vez mais, dificuldade para se identificarem e se conectarem com os espaços que ocupam, o que agrava sua percepção do entorno e de si mesmos.

Com o advento da pandemia de Covid-19, essa situação se agravou visivelmente, nos mostrando, no período pós pandêmico, em sala de aula, estudantes que não se reconheciam dentro de seus corpos e em suas escutas e percepções. O isolamento comprometeu ações comuns que a escola presencial, em geral, proporciona, tais como a troca, a necessidade de estimular a percepção do outro, do som do outro, do espaço do outro. O olhar ficou destreinado, reduzido a "janelas" com visões distorcidas da realidade, recortes de vidas alheias, de acontecimentos, sem qualquer controle ou conexão. Em resumo, observa-se o ser humano dentro da máquina que ele próprio criou, em que o toque foi suprimido e os olhos já não dominavam a lateralidade e a profundidade.

No dia a dia desse período, constatou-se o estímulo das famílias às vivências virtuais de seus filhos, de forma que tivessem, ao menos, alguma experiência escolar e garantissem aos pais provedores alguma tranquilidade e disponibilidade para o trabalho online. A escola esteve diante de crianças "enjauladas" nas janelinhas das plataformas de reunião, sem profundidade de espaços físicos e diversidade de escutas. Seus corpos, na maior parte do tempo, pareciam reduzidos aos limites das cadeiras e mostravam-se sem tônus e desconectados, sem que respondessem ao mínimo necessário para a realização das tarefas mais simples, tais como: correr, pular, rastejar, abraçar ou fazer brincadeiras de mão. Constituíram-se, desse modo, enormes grupos de crianças únicas, que deixaram de vivenciar a sincronicidade, num constante "*delay*" da percepção em muitos planos.

Dentro desse tema, surgiram algumas questões como:

- Nessa situação, quais foram as percepções do entorno, dos estudantes?
- Como ficaram os sentidos da escuta, da visão e do tato após o período intenso online?
- Como estava a percepção da própria voz cantada após tanto tempo se ouvindo, sem se unir à voz de seus colegas?

- Qual foi a percepção dos sons da Pandemia pelos alunos, com ruas menos ocupadas, casas sem o “lá fora” e a natureza reivindicando espaços? E qual foi a percepção dos sons pós pandêmicos após o retorno ao estudo presencial, tanto na cidade, como na escola e nos seus círculos de convívio?
- De que forma seus corpos e ouvidos poderiam se disponibilizar para novas escutas, para criar, improvisar, expressar e se desenvolver musicalmente?
- Por meio de quais estratégias seria possível recuperar escutas, buscar caminhos e propostas para reativar o tônus muscular dessas crianças “derretidas”, sem eixo, que não se sustentavam, e mostravam uma postura comprometida com o frequente uso de tablets, celulares e computadores?
- E de que forma seria possível estimular o experimentar, o compartilhar, o dividir, o assumir diferentes papéis e funções, condições inerentes à prática coletiva de música, e criar estratégias que trabalhem, além do ouvido, também o corpo que escuta e pensa?

Tudo isto, diante da minha prática como docente, me levou à pergunta:

Como um currículo de música baseado em projetos pode favorecer a formação sensível, crítica e criativa dos estudantes da educação básica, especialmente diante das transformações provocadas pela pandemia e pelo uso intensivo de tecnologias digitais?

Ao verificar a situação dos estudantes, tive a inspiração de observar os grupos com os quais já trabalhava a fim de pesquisar a problemática descrita.

No momento em que esta pergunta se delineou, minha atuação deixou de ser apenas docente para assumir, também, um caráter investigativo. Este novo posicionamento foi facilitado por conta de um hábito já antigo, de observar e registrar as práticas e atividades durante as aulas, por meio de fotos, vídeos, gravações de áudio, documentos de planejamento semanais, entre outros.

Esse fato, justificado pela constante avaliação de trabalhos realizados, facilitou a retomada de um enorme volume de material empírico para proceder à análise, permitindo que os passos da pesquisa fossem orientados por uma visão sistemática a respeito dos processos já vividos em aula, conforme será descrito adiante. Assim, a prática pedagógica se tornou objeto de reflexão, análise e

interpretação. O movimento de passagem para o papel de professora pesquisadora trouxe a necessidade de reeducar o olhar quanto aos procedimentos de observação. Escolhi seguir com uma investigação qualitativa de orientação fenomenológica, voltada à descrição e interpretação da experiência vivida pelos estudantes no retorno ao modo presencial, de forma que permitisse compreender, de maneira cuidadosa, os efeitos da pandemia na escuta, no corpo e na prática musical dos estudantes durante as aulas e de que forma a aplicação dos projetos em cada série contribuiria para o redespertar das percepções, do tônus corporal e da disponibilidade para a aprendizagem musical.

A investigação foi organizada, portanto, a partir de um eixo interpretativo centrado na experiência vivida, que atravessou e orientou a leitura desses registros, que constituíram o corpus analisado e das práticas, considerando-se que a percepção dos alunos, corporal, sonora, espacial e relacional, precisava ser compreendida em sua dimensão sensível e concreta.

Ao visitar e analisar os projetos que desenvolvi durante as aulas de música ao longo dos últimos anos, um conjunto de reflexões, tensões, desafios e potências se revelaram, relacionados à educação musical contemporânea.

O fato é que, a pandemia de Covid-19, ao interromper práticas presenciais, nos colocou diante de muitas fragilidades na relação dos estudantes com a escuta, com o corpo e com os colegas. Mas, ao mesmo tempo, mostrou a potência da música como espaço de expressão, reconstrução da sensibilidade (para alguns, manutenção da sanidade), de reorganização da percepção e de reaproximação com aspectos essenciais da vida neste planeta.

A partir dessas observações, definiu-se o recorte desta investigação.

Tive por hipótese a ideia de que, se submetesse os estudantes à exposição sistemática a determinado repertório, se eles fossem constantemente estimulados a usar corpo e voz e se passassem por situações concretas que os incentivassem a criar, eles poderiam superar as condições negativas apontadas.

A partir desta hipótese, iniciei uma busca de materiais, referências e produções acadêmicas que, de alguma forma, tratassem de situações relacionadas ao problema observado. Foi encontrado um número razoável de reflexões voltadas a propostas de educação musical online e problematização a

respeito de recursos e ferramentas que possibilitassem a prática musical à distância, mas, na maior parte dos casos, concentradas no conteúdo e no modo de fazer. Também há material que trata dos reflexos da intensificação do uso das tecnologias digitais na postura dos estudantes em geral. No entanto, pouco material foi localizado a respeito do sujeito dessas práticas, no que se refere à sua disponibilidade, resposta, participação e ao seu envolvimento na avaliação das produções pós pandêmicas, em sala de aula, dentro do recorte da educação musical, especificamente.

Por conta desse assunto estar voltado, principalmente, para questões relacionadas à situação historicamente recente, existem, poucos relatos referentes às consequências dos estudos online, que se refletem no corpo, na concentração e na escuta dos estudantes sob o olhar que proponho nesta dissertação. Neste estudo, pela minha área de formação e *locus* de trabalho, as observações situam-se, em especial, na área de educação musical na rede básica de ensino. Foi verificado que núcleos de discussões surgiram em propostas encabeçadas por grupos de pesquisadores em educação musical, em que esses profissionais tratavam de questões relativas a aspectos aqui abordados, em seminários e mesas de discussão. Porém, até o momento, não foi encontrado um número significativo de dados específicos a respeito das consequências desse período para a escuta no aprendizado musical, em escolas de educação básica.

Dessa forma, reuni uma literatura que trata das transformações sociais, tecnológicas, sensoriais e educacionais da contemporaneidade, incluindo estudos a respeito da atenção, da escuta, da cultura digital, da mediação docente, das práticas musicais em contextos remotos, das relações sociais no ambiente escolar e das mudanças corporais e emocionais observadas no período recente. Esse conjunto de referências não explica diretamente os impactos da pandemia na educação musical, mas ajuda a contextualizar o momento histórico investigado, oferecendo elementos para compreender as condições que atravessaram as experiências analisadas nesta pesquisa.

Diante desse contexto, por meio deste estudo, me propus a observar os impactos da pandemia na escuta musical e na percepção corporal dos estudantes, com foco na prática coletiva criativa. As questões norteadoras

envolveram a percepção dos sentidos, a relação com a própria voz cantada, com os sons do cotidiano do período pandêmico e pós-pandêmico, e as estratégias utilizadas para reativar e estimular o tônus corporal e a escuta musical.

Essa é a situação que se apresenta e que aponta a problemática da pesquisa que desenvolvi, a partir de propostas destinadas a despertar percepções, suavizar os efeitos provocados pela reclusão e a estimular e revitalizar corpos e escutas, com isso abrindo-se um caminho para o desenvolvimento da criatividade e do pensamento crítico.

Objetivo Geral

Compreender de que maneira um currículo de música baseado em projetos pode contribuir para a reorganização da escuta, do corpo, da atenção e da criação musical de estudantes, no contexto pós-pandemia, identificando seus impactos no desenvolvimento dos sentidos, na autopercepção, nas relações e na prática musical.

Objetivos Específicos

- Identificar os efeitos da pandemia sobre o corpo, a escuta, a atenção e a socialização dos estudantes.
- Constatar as contribuições de projetos a serem desenvolvidos em cada série para a recomposição dos sentidos, afetividade e criatividade dos estudantes.
- Compreender como escuta, corpo, movimento e criação musical são mobilizados nesses projetos.
- Evidenciar de que maneira práticas musicais criativas podem ampliar repertórios, fortalecer vínculos e favorecer a autonomia e a presença dos estudantes.
- Reconhecer o potencial da realização de projetos como alternativa para enfrentar as sequelas do isolamento social e promover processos de reconstrução subjetiva e coletiva.

Justificativa

Esse assunto é relevante porque, na prática diária das aulas de educação musical, foi possível observar estudantes com corpos sem contorno – sem autoconsciência da própria fisicalidade em relação ao espaço que ocupava- que, com o retorno ao modo presencial, demonstraram um estranhamento intenso, que se revelou na dificuldade em estabelecer parcerias, em atuar em práticas coletivas, em dividir e compartilhar esses espaços. Havia, também, resistência em perceber e escutar sonoridades outras, além das próprias. Além disso, percebi que houve um agravamento nos modos de percepção dos estudantes. Pareciam recortados da própria identidade, tanto no que se refere ao papel social, quanto ao cultural, o que comprometia a consciência de suas ações sob aspectos da cidadania e significância, com vivências restritas aos próprios espaços de circulação.

Numa rápida análise, após o retorno ao modo de aula presencial, observei nos alunos estas características:

- Falta de foco e dispersão; atenção diminuída em relação a conversas e orientações, bem como dificuldade generalizada de concentração e escuta.
- Atenção muito voltada às imagens, principalmente as de vídeos e filmes curtos, com mensagens rápidas e apelo a cores e animação.
- Aprendizados comprometidos: dificuldade em leitura e interpretação de textos (letras de músicas) e enunciados. Observou-se um vale, isto é, uma diferença de compreensão significativa entre alunos e alunas, alguns, muito perceptivos e outros, alheios ao entorno.
- Silenciamento de vários alunos e alunas em sala de aula: insegurança e medo da exposição, do julgamento dos colegas, de cantar, de expressar opiniões e pensamentos. Dificuldade para desenvolver histórias, preleções, ou conectar saberes. Mudez.
- Flacidez muscular: dificuldade para se manter em uma postura física saudável, de atenção no olhar, de reação com movimentos a estímulos

sonoros variados e, também, de demonstração de prontidão e equilíbrio e de percepção da lateralidade e de ocupação do espaço.

- Baixa autoestima: Pouca persistência diante de desafios. Autoabandono.
- Pouca percepção do próprio tamanho e dos próprios sons; refiro-me aqui a dimensões dos braços, das pernas, dos pés e das vozes. E, também, de como o estudante pode ocupar os próprios espaços de atuação, percebendo e respeitando os espaços alheios, além de se disponibilizar para trocar e combinar vozes e movimentos com outros colegas.

Além do redespertar dos corpos e das vozes, fez-se necessário a abertura dos ouvidos, seja com referência à paisagem sonora do entorno, seja com produções sonoro-musicais contemporâneas, além de fundamentá-las com um aumento significativo de repertório de obras musicais de referência, para o desenvolvimento da escuta crítica e reflexiva.

Constatou-se, pela observação, que o advento da Pandemia levou essa situação a outro patamar, atingindo a todos os estudantes, em todos os níveis e nas diferentes áreas de conhecimento.

Assim, a relevância desta pesquisa reside na necessidade de se compreender como práticas musicais escolares podem promover experiências significativas de criação, escuta e expressão, especialmente em um contexto de profundas transformações sociais. Acredito que esse tipo de discussão pode contribuir com os profissionais da educação e estudantes, fornecendo a eles parâmetros, propondo atividades diversas e os instigando a se sensibilizarem e se conscientizarem dessa problemática. Entendo que existe necessidade de uma atenção especial para essa questão por parte das autoridades escolares, tanto no espectro macro – Estado –, quanto no micro – Orientação Pedagógica de cada escola de educação básica.

Desse modo, por meio deste estudo e destas reflexões, tive a intenção de poder contribuir para que outros educadores musicais, ao detectarem essas mesmas condições em suas turmas de estudantes, enfrentem essas questões, a partir destas referências de propostas e ações.

Metodologia

Inicialmente, fiz um levantamento bibliográfico das impressões, percepções e análises acerca das questões apresentadas, já realizadas por outros pesquisadores.

Além disso, realizei uma pesquisa documental e reflexiva, com o objetivo de investigar os efeitos do isolamento social na escuta, na percepção corporal e na prática musical de estudantes de educação básica. Esse tipo de pesquisa permitiu flexibilidade e abertura para explorar ideias, percepções e significados diretamente relacionados ao contexto estudado, além de captar as nuances e os significados a ela atribuídos pelos participantes (André, 2013, p 28-29). Desta forma, por meio desta investigação, explorei aspectos acerca de práticas e estratégias que foram propostas durante as aulas de música para os grupos de estudantes do ciclo fundamental, aplicadas durante e após o período pandêmico, em 2020, 2021 e 2022, na escola em que atuo, a partir da detecção da condição apontada no início deste texto, utilizando como fontes: relatórios pedagógicos, produções artísticas, relatos e registros de experiências com propostas criativas que relacionavam ações de corpo/voz/escuta. Também fiz um levantamento detalhado de materiais produzidos em sala de aula e recolhidos antes da pandemia, a fim de buscar referências de produções pedagógicas anteriores para um exercício de comparação e análise.

Embora estudantes da educação básica estejam envolvidos nas práticas analisadas, não houve coleta direta de dados, entrevistas ou aplicação de outros instrumentos de pesquisa. Os materiais utilizados foram produzidos no exercício da prática docente e tratados de forma ética e responsável, com anonimização dos dados por meio de siglas, apelidos ou codificação, de modo a preservar a identidade dos participantes e garantir sua privacidade.

Esta pesquisa se enquadra nas diretrizes da Resolução CNS nº 510/2016, que contempla investigações em Ciências Humanas e Sociais com baixo risco e sem coleta direta de dados identificáveis. Por esse motivo, considerou-se dispensável o uso do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), mantendo-se o compromisso ético com os princípios da autonomia,

beneficência, não maleficência e justiça. Todas as etapas do estudo foram conduzidas com respeito à dignidade dos sujeitos envolvidos e à integridade das experiências educacionais analisadas. E declaro que os registros visuais apresentados neste trabalho são oriundos da prática pedagógica cotidiana e utilizados exclusivamente para fins acadêmicos e documentais, respeitando-se os princípios éticos de anonimização, não identificação individual e uso responsável de imagens em pesquisas em educação.

Ao estabelecer um panorama a respeito das condições percebidas nesses estudantes, em suas posturas em classe, logo após o retorno às aulas presenciais, tive a intenção de observar a evolução da sua disponibilidade para as práticas e produções musicais, por meio da aplicação e da intensificação de iniciativas descritas neste projeto, cujo foco foi o despertar da consciência corporal e da escuta. Nessa ação, foi adotado o método de estudo *ex-post-facto*, que permite a análise de relações de causa e efeito a partir de eventos já ocorridos (Gil, 2002). Assim, fiz um estudo baseado nesta metodologia, com análise de documentação e relatórios de atividades e projetos realizados anteriormente, dentro de sala de aula, durante e após a pandemia. E, por meio desse estudo, busquei compreender a evolução da disponibilidade dos estudantes para práticas musicais presenciais nesse período, com foco na consciência corporal e na escuta ativa.

Para embasar a metodologia escolhida, busquei as referências de Marli André e Antônio Carlos Gil, ambos autores brasileiros renomados na área de metodologia científica e pesquisa acadêmica. Suas obras abordam, de forma prática e detalhada os passos necessários para planejar e executar projetos de pesquisa, incluindo a formulação de problemas, construção de hipóteses e coleta de dados. Foi a partir de seus escritos que conheci o método descrito a seguir. A pesquisa *ex-post- facto*.

A pesquisa *ex- post- facto*, também conhecida como "após o fato", é uma forma de investigação que nos convida a olhar para os eventos que já ocorreram, buscando compreender as relações entre causas e efeitos. É um método que valoriza a observação, sem interferir ou manipular variáveis e explora situações do passado para encontrar os padrões que se manifestam no presente.

Principais características:

- A observação como essência: O pesquisador adota o papel de observador, respeitando os limites das variáveis e permitindo que os dados revelem sua história.
- O tempo como instrumento: Os dados são coletados após os eventos já terem acontecido, como fragmentos que ajudam a montar um quebra-cabeça.
- A busca por conexões: Procura-se compreender os laços entre os fatos, investigando como um acontecimento influencia fenômenos subsequentes.
- A abrangência do método: É aplicado em diversas áreas, como educação, saúde e ciências sociais, sempre considerando a riqueza das diversidades humanas.

Fundamentalmente, trata-se de uma investigação que examina os efeitos de um evento passado, sem qualquer interferência direta do pesquisador na ocorrência ou manipulação das variáveis envolvidas. Perfeitamente adequada à situação descrita e aos objetivos desta pesquisa.

Finalmente, tive a intenção de estabelecer parâmetros para análise dos processos investigados, a fim de compreender os fenômenos educacionais em seu contexto natural, o que permitiu valorizar as experiências dos envolvidos e interpretar os significados atribuídos por eles às suas ações e ao ambiente em que estavam inseridos (André, 2013, p. 35 - 37).

Dessa forma, tratou-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter descritivo-interpretativo), baseada em:

- Registros de aulas;
- Materiais produzidos pelos estudantes;
- Relatos e observações da professora-pesquisadora;
- Análise documental (planejamentos, cronogramas, atividades);
- Referenciais teóricos da educação musical.

Trechos desta dissertação foram revisados e formatados com auxílio da ferramenta *Microsoft Copilot*. Porém, o uso da ferramenta declarada limitou-se à revisão linguística e à formatação de trechos do texto. Todo o conteúdo analítico, interpretativo e conceitual é de autoria exclusiva da pesquisadora.

Os procedimentos metodológicos apresentados permitiram compreender os efeitos da pandemia sobre o corpo, a escuta, a atenção e socialização dos estudantes e avaliar de que maneira as práticas musicais desenvolvidas no período contribuíram para processos de recomposição dos sentidos, da criatividade e da percepção do coletivo no retorno presencial. Dessa forma, a metodologia aqui delineada sustenta a análise dos efeitos observados e possibilita responder às questões centrais dessa investigação.

Fundamentação teórica

Para o desenvolvimento da presente pesquisa, busquei apoio em conceitos desenvolvidos, principalmente. por dois pesquisadores que defenderam a integração de linguagens como importante ferramenta pedagógica e de formação artística:

- Émile Jaques-Dalcroze, que defendia a Rítmica como um meio de conectar o corpo, a mente e as emoções, estimulando as relações entre movimento e expressividade com a música, propondo que os praticantes fizessem uma vivência artística educativa totalmente integrada e, posteriormente, refletissem a respeito da experiência vivida e se conscientizassem de seus próprios aprendizados.
- Murray Schafer que, em suas pesquisas e propostas, trazia a ideia da escuta consciente e da educação sonora, como ferramentas para uma integração que vai além da música, englobando qualquer tipo de som e, também, aspectos visuais, textuais e ambientais. Ele sugeria que a aprendizagem musical do indivíduo deveria dialogar com o ambiente sonoro do entorno, conectando a música, a natureza e outras formas de expressão artística.

Dalcroze e Schafer contribuem, principalmente no que se refere ao desenvolvimento da escuta, com as relações e conexões dos sons com a consciência corporal e com os espaços que esses corpos ocupam, com a amplificação de novas perspectivas para a interpretação artística e a criação e desenvolvimento de práticas criativas conectadas à contemporaneidade e ao universo sonoro dos alunos.

Além desses autores, recorri também às contribuições de Henri Wallon e Maurice Merleau-Ponty, que oferecem fundamentos essenciais para compreender as relações entre corpo, emoção, percepção e aprendizagem. Wallon destaca o papel do movimento, da afetividade e da interação social no desenvolvimento, enquanto Merleau-Ponty enfatiza a experiência corporal como forma de conhecimento e de construção de sentido no mundo. Suas perspectivas ajudam a situar a prática musical como experiência integrada, na qual corpo, percepção e expressão se relacionam de maneira indissociável.

Ao finalizar este processo, espero que os resultados obtidos sejam úteis aos educadores musicais, oferecendo uma contribuição substanciosa de reflexões e observações, além de propostas que possam ser aplicadas em sala de aula, a fim de reverter os impactos observados e promover práticas musicais criativas, integradas, sensíveis e colaborativas.

Estrutura Geral da Dissertação

Esta dissertação está organizada da seguinte maneira:

Introdução – Apresento o projeto desenvolvido nesta pesquisa, seus objetivos, a metodologia adotada e os referenciais teóricos que sustentam o estudo.

Seção 2 – Descrevo minha trajetória como docente, a relação com o Colégio Equipe, a criação de um currículo e a opção por uma metodologia de projetos a fim de contextualizar o surgimento das questões que permearam esta pesquisa.

Seção 3 – Detalho três projetos desenvolvidos na escola, oferecendo ao leitor um panorama das práticas criativas realizadas em diferentes etapas da aprendizagem.

Interlúdio - O Baile – Texto que abre a Seção 4 e introduz, de maneira poética, uma reflexão acerca dos autores que ampararam o percurso desta pesquisadora.

Seção 4 – Nesta seção, também apresento a revisão de literatura realizada, trago os achados empíricos de forma detalhada e desenvolvo a análise interpretativa do trabalho, focalizando os efeitos das ações inseridas por meio dos projetos desenvolvidos nos estudantes, que, como discutido anteriormente, apresentaram alterações significativas em comportamentos relacionados à iniciativa, participação, colaboração e socialização.

Considerações Finais – Nesta parte, retomo as questões iniciais da pesquisa, indicando em que medida foram respondidas ao longo do estudo.

2 PANORAMA DA SALA DE AULA

2.1 Uma Reflexão Brincante

Pensando nas colocações de Teca Alencar Brito[1] (2019) de que o educador deveria acessar suas próprias memórias de brincante para trazer e compartilhar seu universo de brincadeiras e memórias de vivências, resolvi investigar as minhas próprias lembranças infantis.

O fato é que, apesar de ter crescido no interior com irmãos, primos, primas, havia uma distância etária que limitava o repertório de brincadeiras infantis.

Havia só um primo mais próximo e nosso passatempo favorito era viajar na imaginação, com os brinquedos que tínhamos à mão e imaginar e criar situações com os mais variados enredos.

Na escola, o tempo de brincar, entre aulas, era curto demais para uma criança aérea como eu que precisava de instruções mais diretivas. Eu acabava ficando somente na observação e minhas energias foram dirigidas aos estudos de piano, coral e ballet.

Mas, ao crescer, guardava uma certa nostalgia de que desejava ter brincado do jeito que minha imaginação dizia que uma criança deveria brincar. Jogos de mão, corda, cirandas, parlendas, cantorias...

Na faculdade, já em São Paulo, totalmente sem experiência, resolvi propor um projeto para criar um coral infantil, numa escola de educação básica, próxima a minha casa. E fui aceita. Foi o início de grandes descobertas e o despertar de muitas perguntas. A equação Criança = Brincadeira estava ensurdecedora na minha cabeça.

---

[1] Teca (Maria Teresa) Alencar de Brito (1955-2023) foi educadora musical, fundadora da Teca Oficina de Música (1974) e professora do Departamento de Música da ECA-USP. Doutora em Comunicação e Semiótica (PUC-SP), dedicou-se à formação musical de crianças e jovens, registrada em CDs e obras como *Música na educação infantil* e *Koellreutter educador*. Foi vice-presidente do FLADEM Internacional e autora de referência em educação musical no Brasil.

Como trabalhar com elas sem que eu tivesse tido a experiência da brincadeira, do coletivo, de dominar esse universo tão único? Para mim, o canto estava diretamente ligado à liberdade e como abrir esse caminho senão com a brincadeira? A conexão se deu por meio de minhas experiências pessoais com a dança e a movimentação corporal. Foi um momento de criar, vivenciar, reinventar e ressignificar experiências. Aprendi o que propor e o que não fazer.

Salvos alguns intervalos, atravessei os anos passando por outras escolas, mas me propondo a fazer parte e me aprofundando cada vez mais na fantasia de despertar infâncias e de não desperdiçar esse tempo precioso.

Esse coral infantil foi o começo de tudo. Um laboratório nos porões da escola, onde experimentei estratégias vocais, referências da dança e do teatro e coloquei em prática uma série de exercícios cênicos coletados durante anos quando me envolvi no cenário dos grupos vocais na São Paulo dos anos 1980.

Foi na prática da direção coral infantil que abri meu olhar para a fortuita conjunção do corpo/voz no desempenho artístico musical.

Qualquer repertório protocolar ganhava vida e energia. Os estudantes abraçavam as propostas tornando-se absolutamente sujeitos de suas práticas. Explorei o cancioneiro brasileiro, porém sem cuidar muito da adequação ou dificuldades e procurei inserir cenas mais desafiadoras. Os resultados foram surpreendentes. Foi nesse momento que conheci o trabalho da professora e pesquisadora Marisa Fonterrada[2], entrando em contato com um repertório coral infantil contemporâneo. E foi a partir daí que me dei conta do tamanho da responsabilidade que deveria assumir como educadora.

Nos anos que se seguiram, o envolvimento e as experiências como cantora e regente coral de crianças, adolescentes e adultos cresceu. Ganhei estratégias, conheci novos repertórios, me envolvi em congressos e oficinas voltados para esse tema, mas ainda não me via como professora de sala de aula.

O acaso trouxe a proposta de assumir a educação musical do ensino fundamental Anos Iniciais, em uma escola de educação básica. Estava insegura

[2] Marisa Trench de Oliveira Fonterrada é professora livre-docente aposentada do Instituto de Artes da UNESP, onde atua como Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Música.

quanto aos meus saberes e não fazia ideia das formalidades que esse novo cargo exigia, nem dos conteúdos e estratégias necessárias à prática pedagógica. O que me ajudou, inicialmente, foi a parceria da educadora Cláudia Freixedas[3], colega na mesma instituição que, naquele período, me mostrou que todas as minhas experiências artísticas cabiam ali. Numa sala de aula, eu poderia contar histórias, cantar, dançar, encenar, criar, improvisar e brincar.

Assim, usando as ferramentas do corpo e da voz, fui criando as minhas próprias estratégias e lançando mão de recursos que foram sendo descobertos e construídos ao longo do tempo.

Atualmente, sou regente coral e professora de educação musical do ciclo fundamental na rede privada de ensino e, ao longo dessa prática pedagógica, experimentei vários caminhos a fim de construir, dentro da sala de aula, um ambiente de formação musical conectado com a realidade dos estudantes e com recursos oferecidos pelas escolas em que trabalhei.

Desde quando comecei a prática pedagógica, observei a necessidade de desenvolver um planejamento curricular que se adequasse aos 45 ou 50 minutos semanais disponíveis para as aulas de música e que, ao mesmo tempo, possibilitasse vínculos e reflexões fundamentadas, além de proporcionar momentos de vivência e prática musical efetivamente. Para isso, lancei mão dos vários recursos da minha formação e direcionei as propostas para a criação de projetos cujo norte era a apreciação, a escuta e a prática criativa. Dessa forma, um currículo para o ciclo fundamental todo foi se delineando.

Foi então, quando resolvi formalizar e sistematizar o planejamento curricular que eu já ensaiava nos anos anteriores, que cheguei ao Colégio Equipe, em 2010.

[3] Claudia Maradei Freixedas é educadora musical e mestra em Música pela Escola de Comunicações e Artes da USP, com dissertação intitulada "Caminhos criativos no ensino da flauta doce".

Colégio Equipe em São Paulo



Fonte: Acervo institucional do Colégio Equipe, 2021.

2.2 O Colégio Equipe e as atividades e práticas criativas em música no período pré-pandemia

Fundado em 1968 como curso preparatório para o ingresso no ensino superior, o Colégio Equipe, na cidade de São Paulo, consolidou-se como uma instituição comprometida com a formação de sujeitos críticos diante da realidade sociopolítica brasileira. Desde sua origem, o projeto pedagógico da escola esteve orientado pela valorização da autonomia intelectual e pela promoção de práticas culturais de resistência, como a produção de jornais e revistas estudantis, bem como a realização de festivais artísticos que integravam música, teatro, cinema e dança.

Desde sua fundação, destacou-se como espaço privilegiado de resistência democrática, exercendo papel relevante no processo de abertura política após a ditadura militar. Tal protagonismo se deu, não apenas por meio de seus posicionamentos institucionais, mas, sobretudo, pela prática educacional pautada no pensamento crítico e na participação ativa de estudantes e docentes.

Ao longo das décadas, o Equipe ampliou sua atuação, incorporando gradualmente turmas de Ensino Médio, Ensino Fundamental Anos Finais, Ensino Fundamental Anos Iniciais e Educação Infantil, nessa ordem. Esse processo de expansão foi acompanhado por investimentos significativos na sistematização e no aprimoramento de sua metodologia de ensino, adaptada às especificidades de cada faixa etária e etapa escolar.

Atualmente, atende a cerca de 600 estudantes e o perfil socioeconômico do seu público é majoritariamente composto por famílias de classe média alta e alta, com o discurso que valoriza a educação crítica, artística e humanista.
O currículo da escola foi estruturado de modo a favorecer o desenvolvimento de diferentes formas de organização do pensamento.

Desde os primeiros anos escolares, os estudantes são incentivados a compreender o estudo como uma busca metodológica por respostas a problemas, reconhecendo o conhecimento como construção contínua, e não como um conjunto de verdades absolutas.

Os projetos interdisciplinares, presentes em todas as séries, constituem também uma estratégia pedagógica importante para o processo de aprendizagem. Tais projetos partem de uma questão norteadora, elaborada com base nos conteúdos curriculares e nas diretrizes pedagógicas da série, e, especialmente nas etapas iniciais, emergem também de uma problematização proposta a partir das curiosidades e interesses manifestados pelo grupo. O processo envolve pesquisa em diversas fontes, trabalho de campo, discussão coletiva dos dados, sistematização das informações e elaboração de um produto final que responda à questão inicial e suscite novas problematizações (Colégio Equipe, 2026).

De acordo com os princípios educacionais da instituição, ao final do processo de ensino-aprendizagem, espera-se que o aluno:

- Reconheça as múltiplas situações sociais e históricas em que está inserido;
- Conscientize-se de seu papel como sujeito em formação;
- Compreenda a profundidade e a inter-relação dos saberes nas diferentes áreas do conhecimento;

- Identifique e compreenda as etapas envolvidas na construção de seus aprendizados;
- Concilie os objetivos coletivos com o respeito à sua individualidade;
- Desenvolva competências investigativas, como a formulação de hipóteses, coleta e análise de dados, interpretação crítica e elaboração de conclusões fundamentadas;
- Cultive o autoconhecimento, capacitando-se para lidar com novas situações tanto no campo cognitivo quanto no socioafetivo;
- Construa uma consciência crítica da realidade, posicionando-se de forma lúcida e atuante como cidadão[4].

Esse percurso formativo é retratado no documentário Educar e Resistir[5] (2022), dirigido por Moira Toledo, Renata Druck e Paulo Pastorelo, que apresenta a trajetória do Colégio Equipe como símbolo de uma educação comprometida com a transformação social e a liberdade de pensamento.

Apesar de constituir uma referência em educação e formação humana, o Equipe nunca teve sede própria e, devido a uma série de situações ocorridas em seu penúltimo endereço, se transferiu para a Rua São Vicente de Paulo, em Higienópolis, em 2010. E nesse contexto de adaptação, pela instituição, aos novos espaços, cheguei à escola.

2.3 Chegada ao Colégio Equipe e a criação do Planejamento Curricular de Educação Musical do Fundamental Anos Iniciais

Ao ingressar no Colégio, não havia uma sala dedicada à atividade de Música. As aulas aconteciam em uma sala de aula comum, onde era necessário afastar as carteiras e as mesas para as atividades poderem ser realizadas. Quase não havia instrumentos musicais, apenas um teclado antigo e alguns outros, de

[4] COLÉGIO EQUIPE. *Como trabalhamos*. Disponível em: https://colegioequipe.g12.br/como-trabalhamos-2/. Acesso em: 01 fev. 2026.

[5] Colégio Equipe. *História*. Disponível em: https://colegioequipe.g12.br/historia/. Acesso em: 3 fev. 2026.

pequena percussão que eram usados nas atividades de outros professores, na educação infantil. Havia, também, um violão muito usado, que pertencia ao Instituto Equipe Cultura e Cidadania, vinculado ao Colégio e utilizado em atividades socioeducativas extracurriculares.

Nessa época, a notícia que eu tive a respeito da atividade musical do Colégio era de que, antes da minha contratação, as aulas de música dos anos iniciais do ciclo fundamental eram terceirizadas e fornecidas por professores de uma escola de música externa ao colégio. Embora o Equipe fosse uma instituição historicamente relacionada à valorização e apreciação da atividade artística, não havia música, como disciplina, do curso Fundamental – Anos Finais – em diante. O interesse que moveu a escola em buscar um educador especialista para essa função foi, segundo me foi declarado pela coordenação pedagógica naquele momento, efetivamente trazer um docente que, em sua prática, estivesse vinculado e comprometido com o pensamento filosófico pedagógico da instituição.

Assim me dispus. O desejo da escola ia ao encontro do meu e, já nesse período inicial, enfatizei a importância de criarmos um espaço/ambiente que pudesse favorecer as experiências, além de incrementar o acervo de instrumentos a fim de enriquecer as propostas. A sala e instrumentos como xilofones, metalofones, alfaias, pandeiros, zabumba, pau de chuva, agogô e muitos outros só chegaram no ano seguinte e, junto deles, um teclado novo. Foi o início de muitas experiências e reunião de materiais sonoros, que passei a colecionar desde então.

Inicialmente, atuei como professora de música somente nos grupos de segundos aos quintos anos do Curso Fundamental – Anos Iniciais. As turmas continham, por determinação da coordenação pedagógica, no máximo, 24 estudantes cada. Posteriormente, passei a trabalhar, também, com os primeiros anos. Depois de alguns anos, gradualmente, comecei a dar aulas para as turmas de nonos, oitavos, sextos e sétimos anos, nessa ordem, com um número de 30 estudantes em média, cada. Esse fato me deu tempo para fazer os ajustes necessários às demandas da escola e a construir um currículo que conversava com o perfil filosófico e as escolhas educacionais da instituição. Ao mesmo

tempo, fazia sentido para mim, quanto às necessidades pedagógicas e musicais que pretendia desenvolver. Para o Ensino Fundamental Anos Finais, a partir de 2014, a entrada de Leonardo Cordeiro como meu assistente em música foi fundamental para a sistematização do currículo que eu desejava propor, como explicarei adiante.

As aulas foram definidas para acontecerem uma vez por semana com duração média de 50 minutos. No primeiro ano, no Fundamental Anos Iniciais, só havia turmas que estudavam no período da tarde e somente um grupo por série. Mas, a partir do ano seguinte, as séries iniciais foram, aos poucos, duplicadas e distribuídas no período matutino e vespertino, devido ao crescente interesse por vagas despertado na nova vizinhança. Ao final, em 2014, havia 10 turmas de Fundamental Anos Iniciais (1º ao 5º ano) distribuídas uma para cada período. Em 2017, passei a ter um assistente especialista em música, nos anos iniciais, para ajudar nas práticas em aula das atividades e propostas e, principalmente, para incrementar o acolhimento e os cuidados com os estudantes de inclusão. E, em 2018, encerramos o ano com todas as séries do Fundamental, com turmas duplicadas até o nono ano. Porém, nas séries do Fundamental Anos Finais, as turmas se mantiveram apenas no período vespertino. E assim permaneceu até o momento da realização dessa pesquisa.

Foi preciso um exercício de observação e cuidado constante para acompanhar a evolução dessas mudanças e me manter atenta às novas dinâmicas dos grupos em formação.

Para definir o planejamento e o plano curricular, resolvi trazer os conteúdos a serem trabalhados, relacionando-os aos projetos específicos de cada série, de forma que a experiência dos estudantes se expandisse além dos 50 minutos da aula de música. Dessa forma, seria possível ampliar conceitos, contextos, enriquecer discussões e repertórios, aliando essas ferramentas à estruturação específica de música.

Performance em apresentação – 4ºAno



Fonte: Acervo institucional do Colégio Equipe, 2025.

Em princípio, assim defini o conteúdo programático do Curso Fundamental Anos Iniciais: (Currículo pré pandemia que foi parcialmente mantido durante e retomado, na essência, após o retorno presencial)

Objetivo Pedagógico Geral

Conquistar a sensibilização da escuta, a reflexão crítica relativa ao universo sonoro dos estudantes, a ampliação do repertório e a autonomia artística.

Objetivos pedagógicos específicos

Que, a partir de desafios e conteúdos adequados a cada série, ao final do ano letivo, os alunos fossem capazes de:

- Reconhecer e compreender criticamente a música e os parâmetros do som (altura, timbre, duração e intensidade/dinâmica).
- Reconhecer o universo sonoro cotidiano e pessoal, enumerando suas características.
- Conseguir se comunicar e expressar musicalmente por meio da voz, do corpo e do uso de instrumentos.
- Compreender as relações entre os parâmetros do som e a prática musical, ao ampliar a consciência rítmica e melódica.

- Constatar a expansão de seus horizontes musicais no que se refere a linguagem musical, formas e estilos/gêneros.
- Constatar a expansão de seu repertório musical, incorporando novas obras, compositores, instrumentos, contextos e aspectos históricos.
- Conquistar, com qualidade, múltiplas dimensões do fazer musical como cantar, dançar, criar, improvisar, brincar e tocar instrumentos e objetos sonoros sozinho e em prática de conjunto.

Estratégias

A principal estratégia para as ações pedagógico-musicais das aulas de Música no Ensino Fundamental Anos Iniciais é a utilização de histórias, brincadeiras, jogos rítmicos e melódicos, que despertam uma necessidade natural de organização espacial e corporal e a motivação fundamental para a prática do repertório, com o uso dos recursos corporais e instrumentais disponíveis. (Fig. 1)

Fazem parte, também, propostas de atividades que envolvem pesquisas e apreciação musical, o exercício da reflexão e problematização de aspectos dos contextos apresentados, além do exercício e da ampliação de repertório relacionado aos temas desenvolvidos.

A prática de repertório é desenvolvida a partir dos projetos que a contextualizaram ao longo do ano e, sob os aspectos de habilidades e competências enunciados abaixo, para cada série, adaptadas a um grau crescente de desafios às faixas etárias a que se aplicam.

Figura 1 - atividade rítmica – 4º ano



Fonte: Elaborada pela autora, 2024.

A Estrutura dos Projetos por Série - Fundamental Anos Iniciais

1º ano

Nessa série, o foco se dá nas brincadeiras cantadas que funcionam como meio para o desenvolvimento da expressão vocal e corporal.

Os parâmetros do som são trabalhados com o uso de obras orquestrais como: *O Carnaval dos Animais* (Saint-Saëns, 1886) e *Pedro e o Lobo* (Prokofiev, 1936). As atividades musicais são voltadas, principalmente, à sonorização de histórias, à percepção e ao reconhecimento de timbres de instrumentos musicais, objetos sonoros, de melodias e diferentes tipos de composição musical a partir de escutas de gêneros diversos.

No 1º ano, as práticas expressivas com voz e instrumentos favorecem a criatividade e a improvisação musical e permitem a elaboração de arranjos musicais simples e de pequenas criações sonoras individuais e coletivas.

Considerando que o momento vivido nessa série é focado em questões de iniciação à leitura e escrita, são realizadas sequências de atividades destinadas a

abordar a representação gráfica de sons, a partir do registro de acontecimentos sonoros do cotidiano e de ambientes que são familiares aos estudantes. (Fig. 2)

Figura 2 - Atividade de registro



Fonte: Elaborada pela autora, 2024.

Dessa forma, o primeiro ano tem no currículo:

- Cultura brasileira: Coleta de canções tradicionais, Trava-línguas, Jogos de mão, Jogos de roda.
- Pesquisa de ambientes sonoros e memória sonora.
- Sonorização de histórias, improvisação e criação de pequenas peças vocais e instrumentais; Teatro de Sombras; (Fig. 3)
- Escrita musical espontânea (desenhos, gráficos) e sua aplicação como registro, durante a leitura individual e coletiva dessa produção;
- Atividades e jogos para o desenvolvimento dos aspectos rítmicos e melódicos.
- Jogos que desenvolvam movimentos expressivos corporais.
- Desenvolvimento da escuta por meio de processos tanto ativos (com movimentação corporal) quanto passivos.
- Apresentação e performance.

Figura 3 - Teatro de Sombras - 2022



Fonte: Elaborada pela autora, 2022.

2º ano

No 2º ano, é explorada a expressão da voz e do corpo com a utilização de um repertório que envolve trava-línguas, quadrinhas, parlendas, canções curtas e simples, criação e sonorização de histórias e personagens característicos, jogos de mão, jogos de movimentação corporal e construção de instrumentos musicais com sucata e outros objetos encontrados em casa e na sala de aula.

É enfatizada também a pesquisa sonora, que inclui os sons do corpo, de objetos sonoros e de instrumentos musicais e todo esse material é aplicado em arranjos musicais, improvisações, diálogos sonoros e na sonorização de histórias. A noção de acústica é ampliada e toda a pesquisa feita anteriormente é utilizada para enriquecer o trabalho de transformar elementos diversos (qualquer tipo de material disponível) em instrumentos musicais. São trabalhados conceitos de som e ruído e a importância do silêncio na música. As práticas expressivas, com voz e instrumentos, favorecem ainda mais a criatividade e a improvisação musical e permitem a elaboração de arranjos musicais e de pequenas criações sonoras individuais e coletivas. O repertório é eclético, mas principalmente fundamentado nas tradições brasileiras. (Fig. 4)

Figura 4 - Cirandas de Pernambuco



Fonte: Elaborada pela autora, 2023. Desenho de Â. e F.

Além disso, pretende-se dar continuidade ao processo de registro gráfico iniciado no 1ºano.

Dessa forma, o segundo ano tem como currículo de música:

- Cultura brasileira: Coleta de canções, jogos e brincadeiras infantis, pequenas canções contemporâneas brasileiras. Canções antigas do "Tempo do Onça". (Fig.5)
- Atividades e jogos para o desenvolvimento dos aspectos rítmicos e melódicos.
- Pesquisa sonora do ambiente e de materiais diversos. Classificação instrumental em função dos materiais (madeira, metal, cordas, pele e outros), da produção sonora (sopro, percussão, cordas friccionadas por arco, cordas dedilhadas e outras formas) e dos grupos instrumentais (orquestra, banda, conjunto, dentre outros).
- Construção de instrumentos.

- Escrita musical espontânea (desenhos, gráficos) e sua aplicação como registro, durante a leitura individual e coletiva dessa produção.
- Apreciação contextualizada de obras orquestrais e outras formações musicais.
- Canto em cânone ou à duas vozes.
- Montagem de arranjo vocal e instrumental com uso de recursos vocais e instrumentais.
- Exercícios de escuta ativa.
- Jogos de improvisação musical.
- Jogos que desenvolvam movimentos expressivos corporais.
- Apresentação e performance.

Figura 5 - Cirandas – 2º ano



Fonte: Elaborada pela autora, 2023.

3º ano

No 3º ano, o objetivo é desenvolver com as crianças um repertório que se aproxime do universo indígena e das primeiras construções sonoras musicais de que se tem notícia no Brasil, a partir da consciência dos sons naturais, em períodos pré-urbanos, além de canções cujo temas tratam das questões e dos sons de ambiente rural, paisagens sonoras da vida no campo. Desse repertório, fazem parte canções ritualísticas indígenas, canções da cultura popular, canções de trabalho, jogos e brincadeiras da infância e pequenas histórias. (Fig. 6)

Figura 6 - Paisagens Sonoras



Fonte Elaborada pela autora, 2023. Desenho de M. e A.

Ao longo do ano, procura-se desenvolver com as crianças um repertório de paisagens sonoras diversas, estruturação de pulsos e compassos musicais usando como estratégia um tema, um conto ou personagem que irá conduzir novas histórias, lendas e mitos e um grande repertório de canções e causos. Também nos dedicamos a criar e cantar versos inspirados em cirandas e rodas da

tradição cultural brasileira. A maior parte dessas canções trazem sonoridades do universo rural e desafiam a turma para mergulhar nos seus símbolos e significados.

Figura 7 - Criação Cênica Coletiva



Fonte: Elaborada pela autora, 2023.

O terceiro trimestre é o momento de concretizar muitas dessas vivências, experiências e aprendizados em uma apresentação. É, também, mais um momento de criação, de montagem, de muitos ensaios do repertório estudado e de escolha de formas de expressão. (Fig.7)

São propostos jogos e dinâmicas que trabalham a concentração, a atenção e a prontidão do grupo, que tem como desafio cantar, interpretar e realizar as movimentações necessárias durante o repertório escolhido.

Apresentarei mais detalhes a respeito desse projeto que chamei de *Cantos da Terra: Raiz, Mito e Canção,* na terceira Seção dessa dissertação.

4º ano

No 4º ano, os estudantes são instigados a conhecerem um pouco da música feita em diversas partes do mundo e, a partir de suas histórias pessoais, apreciamos e praticamos canções desses e de outros lugares conhecidos ou nunca antes explorados. Procuramos também estabelecer, com uma escuta reflexiva desse repertório, uma ponte com a música afro-brasileira, explorando canções da "África de Lá e de Cá", visitando a Cultura Popular e propondo a prática com o canto, a dança, a percussão e a movimentação corporal.

Ampliamos, assim, a escuta e a observação do universo sonoro, ultrapassando as fronteiras nacionais. Os estudos passam a privilegiar as sonoridades de outras culturas e diferentes povos. Com um forte foco na Cultura Afrobrasileira, passamos também a observar de que forma algumas das culturas, que para cá foram trazidas nas bagagens dos imigrantes, tiveram suas influências e caracteres misturados às nossas raízes e deram origem a tantos outros estilos musicais e manifestações culturais que construíram a nossa identidade. (Fig. 8)

Figura 8 - Apresentação de Congada



Fonte: Acervo institucional do Colégio Equipe, 2024.

Ao iniciar esses estudos, escolhemos uma canção curta, em geral de tradição infantil, de outro país e falamos de suas origens, costumes, curiosidades, comportamento, suas crenças, seu clima, instrumentos musicais típicos e tentamos contextualizar essa canção estudada, dando-lhe o caráter original, sonoridades e ambientação. Para aprimorar, estudamos as pronúncias das diferentes línguas, seus significados e consequente interpretação, tanto vocal como corporal. Esses estudos passam então a ser a grande estratégia para fortalecer os conhecimentos relativos aos Parâmetros do som (Timbre, Altura, Duração e Intensidade).

Mas não só essas canções preenchem nosso tempo. As histórias sonorizadas e os Jogos e Brincadeiras da infância ainda permeiam as atividades e são os fundamentos de vários desafios rítmicos, melódicos e de coordenação motora. As danças típicas e tradicionais também passam a fazer parte do repertório, oferecendo a oportunidade de praticar o canto aliado ao movimento coordenado, desafio bastante grande. (Fig. 9)

O Cânone volta com força em canções do repertório e começamos a experimentar pequenos arranjos a duas ou três vozes simultâneas.

Na estruturação musical e no desenvolvimento dos Parâmetros do Som, passamos a estudar aspectos de valores positivos (som com tamanho determinado) e negativos (pausas com tamanho determinado). As notas ganham nomes e lugares no espaço e pontuamos aspectos do pentagrama, das claves e do compasso.

Figura 9 - Canto Shona (Zimbábue)



Fonte: Acervo institucional do Colégio Equipe, 2025.

Dessa forma, o quarto ano trabalha:

- Criação e estabelecimento de combinados e regras que ritualizem e disciplinem o fazer musical por meio de uma dinâmica natural, divertida e ajustada ao tempo destinado à atividade musical.
- Brincadeiras musicais tradicionais e jogos criativos para aquecimento corporal e vocal e para o desenvolvimento e prática espontânea da percepção rítmica, melódica e da dinâmica dos sons.
- Exploração e prática vocal, livre e dirigida, para a criação de recursos e repertório a serem utilizados posteriormente.
- Exploração e prática de movimentação corporal livre e dirigida, que passem a traduzir e expressar os significados musicais desejados.
- Exploração do universo sonoro de diferentes culturas e povos, com experimentações de diferentes timbres e “cores” sonoras.
- Audição e apreciação de obras musicais originárias de diferentes países, em diferentes formações.

- Estudo e exploração de repertório infantil do cancioneiro tradicional de outras culturas e povos, além de canções e manifestações musicais brasileiras, e seus desdobramentos, originadas da mistura de influências de povos que para cá vieram se estabelecer, seja como colonos, seja como escravizados.
- Construção individual e coletiva de pequenos registros gráficos representantes de determinados sons ou canções.
- Prática de Cânones vocais e corporais.
- Prática do canto a duas ou três vozes simples.
- Criação e prática de arranjos vocais e instrumentais com ambientação sonora típica.
- Apresentação e performance. (Fig. 10)

Figura 10 - Agradecimento final



Fonte: Acervo institucional do Colégio Equipe, 2025.

5º ano

No 5º ano, nos dedicamos a estudar a história da Música no Brasil, percorrendo um longo período, desde um panorama das heranças dos povos originários, do período pré Independência e depois, entre meados do século XIX, passando pelo desenvolvimento no século XX e a atualidade. Estabelecemos conexões com o repertório dos anos anteriores (a música de inspiração indígena, a música rural, de trabalho, de matriz afro-brasileira e dos povos europeus), procurando reconhecer nos gêneros e estilos da Música que nos caracteriza e

identifica, os variados elementos da brasilidade que se destacaram e se mesclaram. (Fig. 11)

Procuramos, também, pesquisar compositores e intérpretes, suas obras em seus contextos históricos, além de mergulhar na apreciação e prática de repertório.

Figura 11 - Bandeiras – Festa Junina



Fonte: Elaborada pela autora, 2015.

Ao nos debruçarmos sobre esse repertório, nos dedicamos a reconhecer suas características desde sua formação, dos elementos que estruturaram sua forma, influências dos povos que fizeram forte participação na nossa formação cultural, significados nas suas diferentes épocas e estilos, influências políticas e socioculturais no tempo da sua criação. Passamos a observar diferentes sonoridades e células rítmicas, buscando diferenciar e compreender melhor gêneros como Samba, Baião, Modinha, Choro, Coco, Samba Canção, Valsa Brasileira. (Fig. 12) Estudamos, com mais atenção, compositores e autores de várias épocas do nosso cancioneiro, procurando compreender seu estilo e momento histórico e a forma de sua obra. Também abordamos momentos significativos da história da música, como os cantores da era do Rádio, o rock brasileiro, a Tropicália, a Jovem Guarda, a vanguarda mineira, a vanguarda paulistana e a música atual.

Figura 12 - Ensaio para Folia



Fonte: Elaborada pela autora, 2015.

De início, procuramos observar um panorama geral da música nacional, trazendo os repertórios já conhecidos pelos estudantes e tentando entendê-los e colocá-los num contexto de realidades históricas. Passamos, então, a pontuar os itens que mais se destacaram nas observações da classe e nas suas questões fundamentais, como a existência real do silêncio e a fundamentação dos sons, reflexão sobre origens, gêneros e manifestações, até começarmos a falar dos instrumentos e seus diferentes timbres e cores, e de compositores que também trazem esses elementos em suas obras, se não como inspiração, ao menos como contexto de suas letras e melodias.

Embora não proponhamos inicialmente uma linha do tempo musical, aos poucos, essa dimensão acaba por se delinear quando comparamos movimentos artísticos culturais fundamentais que se tornaram divisores de águas na criação musical brasileira popular. É o caso de movimentos como o advento da Bossa Nova, com sua levada característica, da Tropicália, com seus manifestos de rebeldia, que misturam as brasilidades com o uso de instrumentos como a guitarra elétrica, por exemplo. De acordo com os interesses do grupo, aos poucos vamos levantando um repertório eclético e representativo, que desafia os estudantes em todos os aspectos dos elementos da música: Linhas melódicas e

arranjos mais complexos, pulsos definidos e consciência da divisão de compassos, ritmos complexos, cuidados especiais com afinação, expressividade e comunicação.

Além dessas canções, Jogos e Brincadeiras musicais continuam a fortalecer as execuções por meio de desafios rítmicos, melódicos e de coordenação motora. (Fig. 13)

Figura 13 - Roda de Jongo



Fonte: Elaborada pela autora, 2023.

Dessa forma o quinto ano trabalha:

- Criação e estabelecimento de combinados e regras que ritualizem e disciplinem o fazer musical por meio de uma dinâmica natural, lúdica e ajustada ao tempo destinado à atividade musical.

- Brincadeiras e jogos musicais para aquecimento corporal e vocal e para o desenvolvimento e prática espontânea da percepção rítmica, melódica e da dinâmica dos sons.
- Exploração e prática vocal, para a criação de recursos e repertório a serem utilizados posteriormente.
- Exploração e prática de movimentação corporal que passem a traduzir e expressar os significados musicais desejados.
- Exploração e estudo do cancioneiro popular brasileiro, compositores, intérpretes e contexto histórico geral.
- Audição e apreciação de obras musicais de compositores brasileiros de diversas épocas e estilos.
- Prática de percussão corporal.
- Prática do canto a duas ou três vozes simples.
- Criação e prática de arranjos vocais e instrumentais.
- Criação e prática de movimentação cênica de acordo com o repertório escolhido.
- Apresentação e performance. (Fig. 14)

Figura 14 - Ensaio para agradecimento



Fonte: Elaborada pela autora, 2025.

2.4 A Criação do Planejamento Curricular de Educação Musical do Fundamental Anos Finais

Depois de estruturar esse documento, deixando-o mais consolidado, passei a investir num programa curricular para o Fundamental Anos Finais.

Em primeiro lugar, observei que, para maior praticidade, deveria definir um objetivo final: “Em que lugar desejo que os estudantes estejam, ao final desse curso, com todas as características e limitações que uma aula de música, numa escola de educação básica tem?” e a resposta veio rápida: “O de bons ouvintes. Ouvintes reflexivos, pensadores musicais, escutas desenvolvidas, corpos em prontidão, vozes conscientes”.

E, a partir daí, estabeleci um sistema de projetos semestrais para cada série.

Figura 15 - Dança Francesa - 6º Ano



Fonte: Elaborada pela autora, 2023.

A Estrutura dos Projetos por Série - Fundamental Anos Finais

6ºAno

Nos sextos anos, a proposta é uma retomada dos conteúdos que foram explorados no Fundamental Anos Iniciais, porém com um novo olhar, uma nova perspectiva. O trabalho se volta para a conscientização da escuta e a amplificação de repertório no que se refere ao papel do som no espaço que ocupamos e vivemos e sua representatividade como elemento de identidade e memória. (Fig. 15)

Objetivos Pedagógicos Gerais (Iguais para todas as séries do Fundamental Anos Finais)

Que, a partir de desafios e conteúdos adequados a cada série, ao final do ano letivo, o/a estudante seja capaz de:

- Conquistar a sensibilização da escuta
- Conquistar a reflexão crítica relativa ao universo sonoro do seu entorno
- Compreender criticamente os parâmetros do som (altura, timbre, duração e intensidade/dinâmica) com suas especificidades.
- Compreender as relações entre os parâmetros do som e a prática musical
- Identificar e compreender aspectos musicais relativos ao ritmo e à melodia.
- Conquistar e expandir seus horizontes musicais no que se refere a linguagem musical, forma e estilos/gêneros.
- Estabelecer relações entre repertório musical de épocas e estilos diferentes e a produção musical contemporânea, além, de discuti-los criticamente.
- Conquistar autonomia para criar e executar sons com o corpo – voz, percussão corporal, dança/movimento, instrumentos musicais e objetos sonoros.
- Conquistar autonomia artística.

Objetivos Pedagógicos Específicos Para a Série

Que, ao final do ano letivo, o/a estudante do sexto ano seja capaz de:

- Desenvolver uma consciência auditiva crítica e musical dos sons ao redor, adotando uma postura curiosa e criativa em relação aos objetos cotidianos e suas possibilidades sonoras.
- Tornar-se capaz de identificar e descrever as qualidades fundamentais do som, apropriando-se de definições básicas, sobretudo em relação ao timbre e à altura.
- Conquistar autonomia para investigar e produzir sons a partir do próprio corpo e de quaisquer objetos e materiais, explorando suas características acústicas.
- Expandir o conhecimento acerca das diferentes famílias de instrumentos musicais convencionais e sobre a multiplicidade de instrumentos não convencionais.
- Extrapolar o universo musical estrito, em busca da interface entre música e artes plásticas, cultura, som e espaço geográfico.

Sexto ano abrindo os ouvidos



Fonte: Elaborada pela autora, 2022.

Conteúdos:

Sons Para Guardar (Fig. 16)

- Como classificar os sons: qualidades e múltiplos significados.
- Timbre: identidade sonora.
- Percepção da altura.
- Possibilidades de descrição e registro do som.
- As fronteiras entre música, ruído e silêncio.
- A “música do mundo” por trás do silêncio.
- Transformações históricas da paisagem sonora e poluição sonora.
- O som no espaço: localização auditiva, percepção de sons em movimento e mapas sonoros.
- A imitação como possibilidade musical – sonoplastia e recursos representativos na música

Portas e Janelas/Corredor Sonoro

- Investigação da diversidade de costumes e manifestações musicais nas culturas de outros países visitados em aula
- Um panorama a respeito do nascimento da música e as diferentes formas de produção musical nos países visitados – as famílias de instrumentos, uso da voz e das movimentações corporais, significados
- Criação e Improvisação coletiva: construção efeitos de tensão e de repouso.
- Exploração das possibilidades sonoras dos objetos: a identidade sonora de um material e variação de timbre e altura.
- Criação de ambientes e dispositivos sonoros.

Figura 16 - Registro de som para guardar



Fonte: Elaborada pela autora, 2016. Desenho de A.

Estratégias:

- Diário de sons: registro semanal de sons escutados.
- Investigação, registro e classificação dos sons da sala de aula.
- Formalização dos quatro parâmetros do som a partir das categorias de classificação mais utilizadas.
- Elaboração de mapas sonoros da sala de aula e outros espaços.
- Memória de sons da sala: arquivo coletivo de sons da infância.
- Reflexão sobre silêncio e ruído a partir de “4'33” de John Cage[6].
- “Caminhada silenciosa” pelo quarteirão, observando e anotando sons.
- “Caça ao tesouro sonoro”.
- Contar histórias só com sons, sem palavras.
- Jogos de imitação-adivinhação de sons

[6] John Cage (1912-1992) foi um compositor, teórico e artista visual americano, figura central da vanguarda musical do século XX. Revolucionou a música ao incorporar o acaso (*chance operations*) e os sons ambientais em suas composições, desafiando as definições tradicionais de música e silêncio. Sua obra mais conhecida, 4'33" (1952), consiste em minutos de silêncio, em que os sons do ambiente se tornam a própria música. Cage foi profundamente influenciado pela filosofia oriental, particularmente pelo Zen Budismo, e seu pensamento expandiu radicalmente os limites da criação artística, influenciando não apenas a música, mas também as artes visuais e performáticas.

- Exploração e improvisação coletiva com objetos de diferentes materiais trazidos pelos alunos – orquestra de papéis.
- Jogos de adivinhar objetos pelo timbre (Bingo Sonoro).
- Jogo da memória dos sons.
- Construção de instrumentos com sucata e materiais diversos
- Intervenção sonora na sala: como melhorar um ambiente sonoro?
- Audição reflexiva de um repertório de referência com autores que dialogam com os conteúdos.
- Avaliação e apresentação das produções dos estudantes

Instrumentos e critérios de Avaliação:

1º Trimestre

- Capa do caderno
- Diário de sons
- Participação

2º Trimestre

- Caminhada silenciosa
- Mapas sonoros
- Sons para guardar
- Participação

3º Trimestre

- Porta Vermelha
- Janelas Sonoras
- Participação*

***Participação (Igual para todas as séries)**

Em Música, como em todas as artes, a prática e o fazer são elementos fundamentais para se observar o desenvolvimento das habilidades e das possibilidades criativas de cada estudante. Para que isso seja possível, a

participação de cada aluno e aluna se torna um poderoso instrumento de avaliação desses processos.

A avaliação da participação envolve o momento do estar em sala de aula, onde os estudantes demonstram sua disponibilidade para se envolver e realizar as atividades propostas, dentro das perspectivas e desafios de suas séries, contribuindo positivamente, tanto com seus repertórios de conhecimentos individuais, como nas dinâmicas e práticas coletivas, observando os combinados da turma, exercitando suas habilidades e competências e desenvolvendo a paciência e o respeito para com os/as colegas e professores(as).

Figura 17 - Registro de som para guardar



Fonte: Elaborada pela autora, 2016. Desenho de A. D.

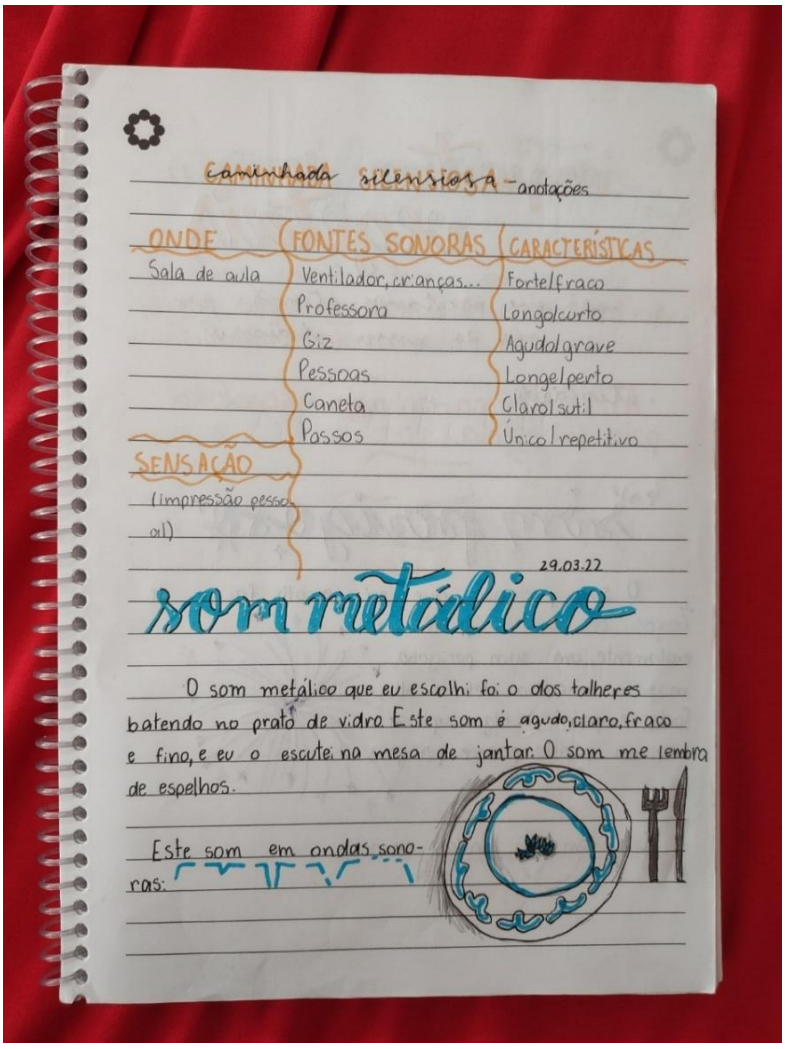
Estrutura dos Projetos

1º Semestre: "Sons para Guardar" (Fig.17)

A pergunta inicial é: Será que escutamos com atenção o mundo em que vivemos? Durante o primeiro semestre, os estudantes dos sextos anos se propõem a fazer uma investigação dos sons ao redor, abrindo os ouvidos para os ruídos que passam despercebidos na rotina e as diferentes paisagens sonoras do cotidiano.

Para registrar essas experiências de escuta, o caderno de música se transforma em um “Diário de Sons”, a partir do qual mapeiam os sons da sala de aula, onde anotam o que percebem como: certos sons que estão intimamente ligados a determinados lugares, situações e determinadas culturas e no qual registram suas reflexões a respeito da quantidade e a qualidade de sons do mundo que os afetam. A cada semana, esses sons percebidos e escolhidos de acordo com ações diretivas como: sons estridentes, sons graves, sons que dão medo, sons alegres, sons esfomeados, entre outros, são registrados nos cadernos por meio de desenhos, hipóteses de grafias sonoras, propostas de partituras lúdicas até partirem para um registro em gravações, efetivamente. (Fig. 18)

Figura 18 - Exemplo de registro



Fonte: Elaborada pela autora, 2022. Caderno de D.

Dialogando com projetos propostos em outras áreas do conhecimento, conversamos a respeito das relações entre som e memória, evidente no carinho (ou no incômodo) que todos guardamos por sons que são especiais para nós. Depois de conversar com pessoas mais velhas sobre sons que não existem mais e refletir a respeito dos sons que estão ameaçados de extinção por conta do avanço da tecnologia, os alunos e alunas escolhem e gravam sons que gostariam de guardar para sempre consigo. E, nesse momento, uma das perguntas problematizadoras surge: Como poderiam guardar esses sons?

Um texto cabe num envelope, um quadro numa caixa, mas um som da memória...

Nessa viagem sensorial, então, surge a proposta de escrever acerca desses sons e de tentar representá-los por meio de desenhos livres. E se não mais disponíveis, tentar reconstruí-los reproduzindo-os utilizando os recursos sonoros acessíveis e que consideram adequados.

Os Diários de Sons

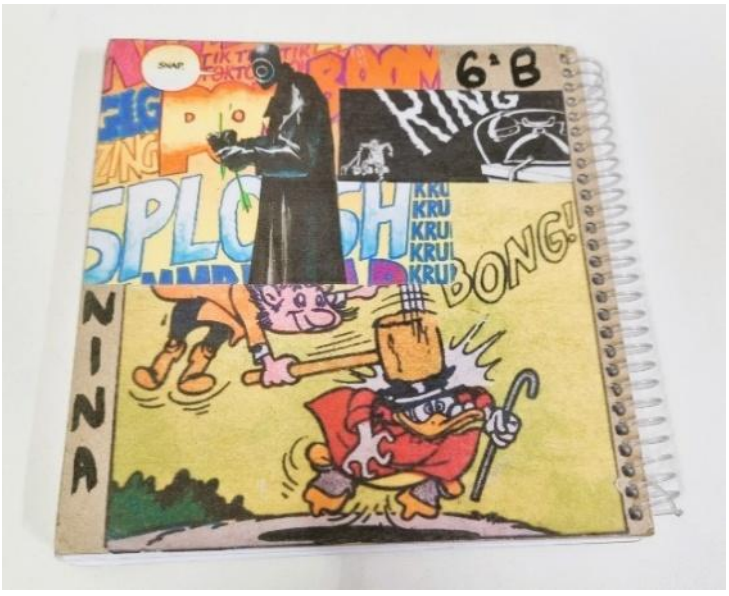
Como processo e estratégia, o registro dos sons e dessas experiências de escuta, a cada semana, no caderno transformado em “Diário de Sons”, reforça o aprendizado e a percepção para retratar e representar determinados tipos de sons e relacioná-los ao tempo e ao espaço. É uma forma de discutir, também, a quantidade e a qualidade deles, dentro dos parâmetros já trabalhados. Esses sons são registrados nos cadernos por meio de desenhos, hipóteses de grafias sonoras, e contextualizados por belas histórias em que cada um narra suas experiências com os sons pesquisados. (Fig. 19 e 20)

Figura 19 - Exemplo de registro



Fonte: Elaborada pela autora, 2023. Obra de N.

Figura 20 - Contracapa



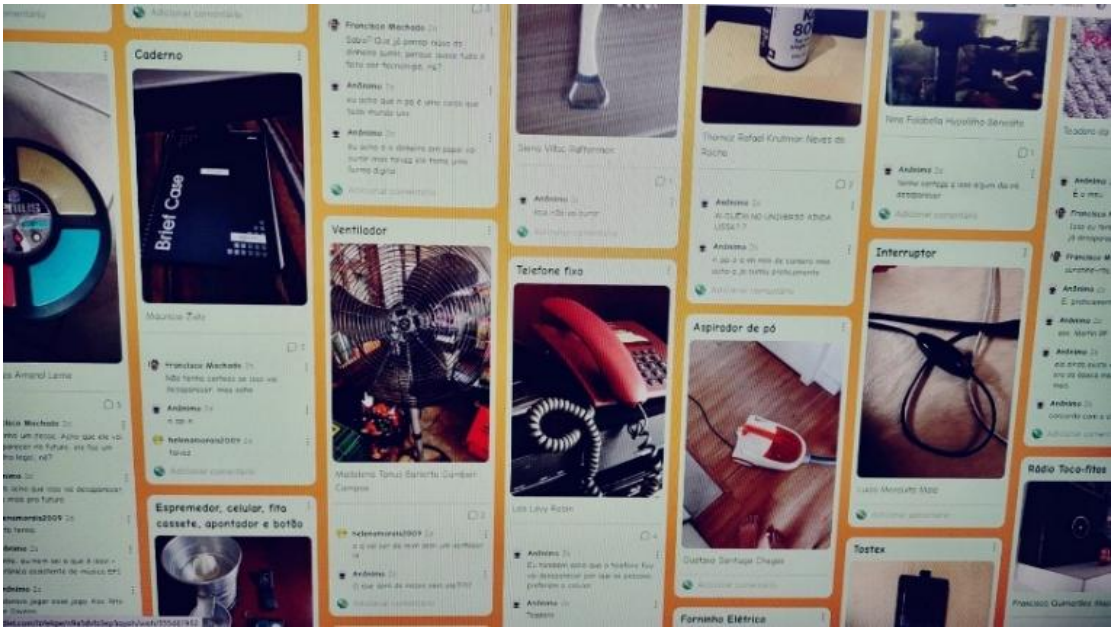
Fonte: Elaborada pela autora, 2023. Obra de N.

Para esse Diário de Sons, busco um aumento de desafios a cada proposta, partindo de um universo sonoro impessoal e seguindo para um reconhecimento de universo sonoro cada vez mais pessoal, fazendo com que os alunos e alunas enriqueçam ainda mais seus repertórios.

As capas desses cadernos são customizadas individualmente, inspiradas nas primeiras impressões que as crianças têm do projeto.

Além dos Diários de Sons, outras atividades também são importantes para estruturar o projeto. É o caso do exercício Sensações Sonoras, no qual a escuta é diretamente associada à memória; O Museu dos sons em extinção, onde os estudantes reúnem objetos que acreditam que fazem sons que vão desaparecer. (Fig. 21); A Caminhada Silenciosa, pela qual os estudantes são convidados a fazer um percurso, totalmente em silêncio, escutando e anotando os sons pelas ruas próximas à escola e, a partir de suas observações constroem um Mapa Sonoro. (Fig. 22 e 23)

Figura 21 - Museu dos sons em extinção



Fonte: Elaborada pela autora, 2020.

Figura 22 - Caminhada Silenciosa



Fonte: Elaborada pela autora, 2024.

Figura 23 - Exemplo de Mapa Sonoro



Fonte: Elaborada pela autora, 2024. Desenho de R.

2º Semestre: "Esculturas e Corredor Sonoro"

Dois anos antes da Pandemia, um Corredor Sonoro foi construído com as turmas de sextos anos depois que eles tinham vivenciado o projeto Sons para Guardar.

Comecei com conversas a respeito de sonoridades inusitadas e introduzi o tema de esculturas a partir de materiais tradicionais e depois para outros materiais, até combinar o ato de moldar com o desejo de se fazer soar.

Mostramos instalações, objetos sonoros, naturais e não naturais, e então partimos para o que chamamos de engenhocas sonoras. Os estudantes então começaram a criar estruturas com os objetos de forma que os sons acontecessem a partir de ações e evitando os óbvios chocalhos e tambores. Eles, inclusive, criaram alguns jogos com essas engenhocas e, também, batizaram as suas invenções. No evento Escola, Arte e Cultura, combinamos de expor o que tinha sido construído. O desejo deles era de que todo o espaço fosse sonoro.

Então, usamos os materiais que não tinham sido utilizados nas engenhocas e criamos o que chamamos, por conta do espaço disponível para a exposição, um corredor comprido, ao lado da sala de música, de Corredor Sonoro onde as esculturas foram colocadas para serem manipuladas pelos visitantes e junto com elas, as paredes, o teto e o chão também se tornariam experiências sonoras. (Fig. 24 e 25)

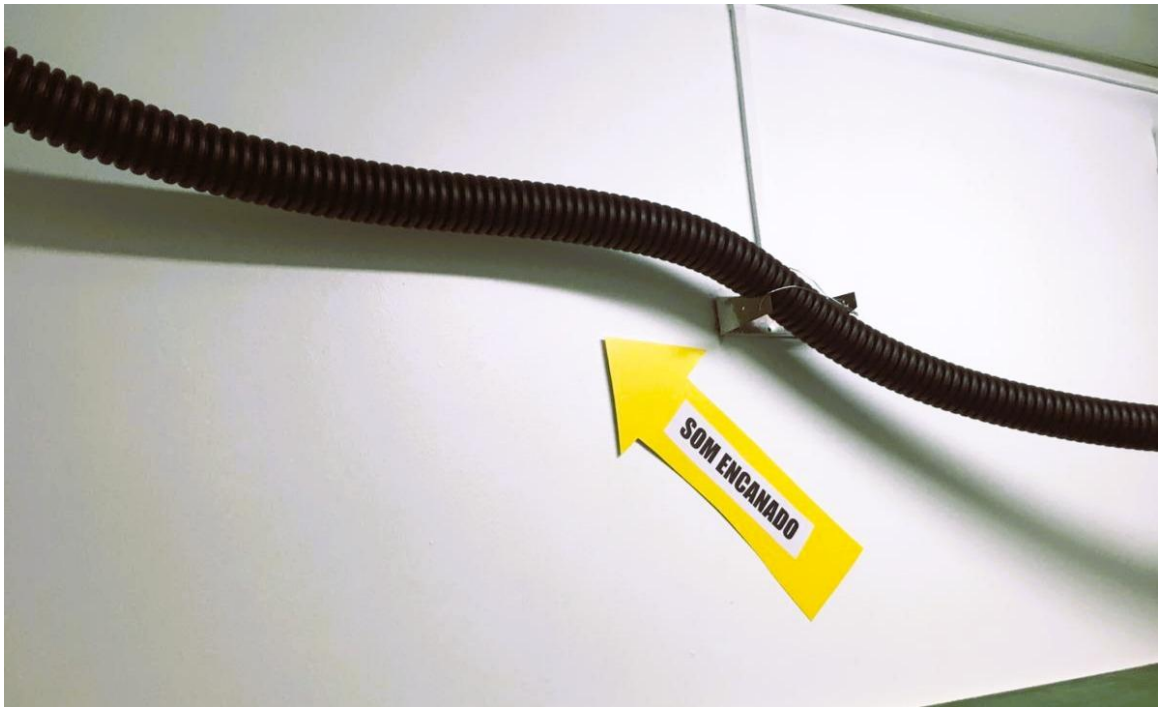
Figura 24 - Parte do Corredor Sonoro



Fonte: Elaborada pela autora, 2018.

Ao longo do corredor instalamos um tubo muito comprido de PVC, que foi trazido pelo meu assistente na época, Leonardo Cordeiro, que tinha esse conduíte enorme em casa, por conta de uma reforma. As crianças amaram e batizaram o tubo de Som Encanado. Com ele, ultrapassamos o corredor e invadimos as exposições de outros professores e as experiências de escuta se ampliaram.

Figura 25 - Som Encanado



Fonte: Elaborada pela autora, 2018.

Nos dois anos seguintes, após os estudantes de sextos anos concluírem o projeto Sons para Guardar no primeiro semestre, desenvolvemos projetos semelhantes, mas algo me dizia que poderíamos explorar outras possibilidades, refinando essas criações para algo mais direcionado a uma performance de “orquestra” utilizando as engenhocas e criando partituras para essa formação. A ideia estava em curso, mas a Pandemia atravessou o caminho.

Saudação Indiana



Fonte: Elaborada pela autora, 2022.

“Portas e Janelas” (2020/2023)

No mundo virtual que estivemos intensamente conhecendo nos últimos anos, durante a Pandemia, passamos muito tempo olhando para fora através das “janelas” do computador, das portas virtuais e das janelas físicas da nossa casa.

Para esse período, foi necessário criar uma proposta para substituir o projeto que estava programado anteriormente. Para iniciarmos, algumas indagações foram despertadas: Como eram essas portas e janelas virtuais? Para onde elas nos poderiam levar? O que os alunos e alunas estavam vendo (e ouvindo) por meio delas? Qual o tamanho delas? Era possível ver o mundo todo através delas?

E no retorno às atividades presenciais, como se relacionar com o que vimos, assistimos, vivenciamos e aprendemos, furando as bolhas que foram criadas nos nossos espaços de convivência restrita daquele momento e nos disponibilizando para atravessar mundos, pontes, com respeito e para a apreciação da diversidade cultural musical e artística de outros povos?

Inicialmente, durante a pandemia, os sextos anos, começaram a confecção de uma moldura de janela pessoal, onde, após algumas discussões e muita reflexão, introduziram elementos representativos de suas histórias

pessoais e formação de pensamentos individuais por meio das quais interpretaram o universo ao redor. (Fig. 26)

Figura 26 - Registro de Janela



Fonte: Elaborada pela autora, 2021. Desenho de J. A.

A moldura pessoal deveria ser decorada de acordo com a ancestralidade dos estudantes (se referindo à origem dos pais, avós, bisavós...) e com elementos com os quais eles, pessoalmente, se identificavam. Perceberam que a partir desta moldura, desse ponto de vista, construído com as histórias pessoais pelas quais conheciam o mundo, por meio desse filtro, observaram e refletiram a respeito dos aspectos culturais musicais dos lugares que visitaram nesse projeto.

Depois da produção das molduras, aula a aula, foram preenchendo a vista dessa janela com elementos marcantes das culturas musicais das várias partes do mundo que visitaram por meio de vídeos, histórias, atividades, danças...

O cuidado maior desse projeto girou no sentido da consciência das nossas origens e formação do pensamento e da busca de uma visão ampla, sem julgamentos e sem pré-conceitos estabelecidos, de forma a construir um ouvido musical generoso e universal.

Esse projeto será detalhado mais à frente, na terceira Seção desta dissertação.

7º Ano

Nos sétimos anos a proposta é colocar em uso todo o repertório de sons que foram percebidos e explorados no sexto ano, por meio da prática da sonoplastia. Nessa etapa, investimos na organização desses sons, além das suas fontes, nos dedicando a criar sequências, pequenas histórias e partituras inesperadas. A acuidade da escuta é trabalhada a partir da sincronização e da precisão das ações, sejam elas obtidas com instrumentos, objetos, corpo ou voz. (Fig. 27)

Figura 27 - Explorando materiais



Fonte: Elaborada pela autora, 2023.

Objetivos Pedagógicos Gerais

Iguais para todas as séries do Fundamental Anos Finais, tal como expostos na página 68.

Objetivos Pedagógicos Específicos para a série

Que, ao final do ano letivo, o/a estudante do sétimo ano seja capaz de:

- Identificar, compreender e descrever as qualidades fundamentais do som, apropriando-se de definições básicas.
- Compreender o som como forma de comunicar, sugerir, iludir e criar por meio de sonoplastia radiofônica e audiovisual.
- Compreender aspectos da história dos meios de comunicação, sobretudo a história do rádio.

- Conquistar um repertório popular da segunda metade do século XX, relacionado à história do Rock.
- Estabelecer relações entre manifestações musicais e seu contexto histórico, de forma a perceber a existência de vínculos entre a história da música nos pós 2ª guerra e as transformações sociais e culturais da época.

Conteúdos

Sonoplastia e trilha sonora

- Som e identidade.
- Imitação como possibilidade sonora e sonoplastia.
- Sonoplastia: a arte da ilusão.
- Rádio: o som cria mundos.
- Cinema: o som como personagem.
- Sonorização: comunicar-se pelo som.
- O mundo do rádio.
- Trilha sonora: medo, suspense, emoção.
- Leitmotiv como estrutura de composição.

Rock!

- O contexto social transformador do pós-guerra
- Rádio, televisão e popstars: ascensão da indústria cultural e o nascimento da música pop.
- A segregação racial nos EUA e a influência da música negra no rock.
- Os movimentos culturais da década de 1950 e 60: rebeldia, *Beatniks*, movimento *Hippie*.
- O movimento pelos direitos civis e o movimento contra a guerra do Vietnã.
- Os festivais de música, drogas e psicodelismo na música.

- Timbres, ritmos, formas de interpretação: características musicais do rock e seus estilos.
- O *Folk Rock* e a influência da música country norte americana.
- *Hard Rock* e *Heavy Metal*: o som fica mais pesado e frenético.
- Experimentalismo e influência da música de concerto no *Rock* Progressivo.
- *Punk Rock*: desesperança, retorno à simplicidade e o protesto do *DIY (do it yourself)*
- A estética *Glam* como forma de expressão e de romper barreiras.
- O movimento *Grunge*
- O *pop* a partir da década de 1980
- Anos 2000 e outros desdobramentos culturais do rock na contemporaneidade.

Estratégias

- Jogos de sonorização e adivinhação de objetos, ações e ambientes.
- Jogos de contar histórias só com sons, sem palavras.
- Escuta e imaginação a partir da sonoplastia de cenas de filmes.
- Exercícios de sonoplastia de cenas de filmes de curta metragem.
- Exercícios de sonoplastia de cenas de filmes de longa-metragem.
- Audição de trilhas sonoras – o que acontece no filme ao som desta trilha?
- Exercícios de audição e identificação de *Leitmotivs*.
- Discussão sobre a sociedade nas primeiras décadas do século XX e as origens do rock a partir de trechos audiovisuais.
- Pesquisa sobre a história de um estilo de rock, suas principais expressões musicais e um artista ou grupo em especial.
- Elaboração de uma apresentação sobre o estilo estudado com material audiovisual.
- Planejamento, ensaio e execução de uma performance cênico-musical em grupo sobre o estilo pesquisado.

- Levantamento e ensaio de repertório sugerido pelos estudantes com toda a turma.
- Registro e comentários de aula no caderno
- Uso de softwares de edição de som (*Audacity*)

Instrumentos e critérios de Avaliação

1º Trimestre

- Atividades de sonoplastia
- Entrega de materiais sonoros
- Participação

2º Trimestre

- Sonoplastia Filme Curta
- *Storyboard* Sonoro
- Projeto Final Sonoplastia
- Participação

3º Trimestre

- Mural de Rock
- Apresentação
- Participação

Estrutura dos Projetos

1º Semestre

“Sonoplastia: Sincronicidades das Percepções”

Descrevi esse projeto detalhadamente em um capítulo do livro “Isto e Aquilo”[7], produzido pelo grupo de pesquisa em educação Musical – *G-PEM* UNESP, do qual faço parte. Porém, aqui trago uma rápida sinopse.

Exercícios de imitação do som de diferentes objetos são o ponto de partida para uma reflexão dos alunos do sétimo ano a respeito da complexidade dos sons mais simples e comuns do cotidiano.

Conversamos a respeito dos recursos sonoros usados em teatro, rádio e cinema, e sobre a atividade dos artistas de *Foley*, assim chamados em homenagem a Jack Foley, idealizador, nos primórdios do cinema falado nos Estados Unidos, da prática de se fazer os sons das cenas separadamente, para destacá-los melhor, durante o decorrer das imagens.

Os estudantes são desafiados a representar sons de diferentes ambientes/paisagens sonoras, objetos e ações, usando recursos criativos, como: objetos do cotidiano, sons do corpo e da voz e instrumentos musicais, para recriá-los e, depois, são também desafiados a sonorizar um pequeno trecho de animação escolhido pela turma. (Fig. 28)

[7] (SONOPLASTIA: Sincronicidades das percepções). In: FONTERRADA, Marisa; CUNHA, Daiane (orgs.). *Isto e Aquilo: Experiências em Educação Musical*. Guarapuava, PR: Ed. dos Autores, 2025. Publicação via site do FLADEM – Fórum Latino-americano de Educação Musical. p. 111–130.

Figura 28 - Fichas para exercícios



Fonte: Elaborada pela autora, 2018.

Num segundo momento, os alunos mesclam as técnicas de sonoplastia e de dublagem ao sonorizar trechos dos filmes *live action,* a partir de referências de sonoplastias de cenas de produções consagradas ao longo da história do cinema, com a audição voltada para os aspectos sonoros dos ambientes onde as cenas se passam, dos objetos que compõem essas cenas e das ações que estruturam o desenvolvimento dos enredos. (Fig, 29)

Figura 29 - Explorando materiais

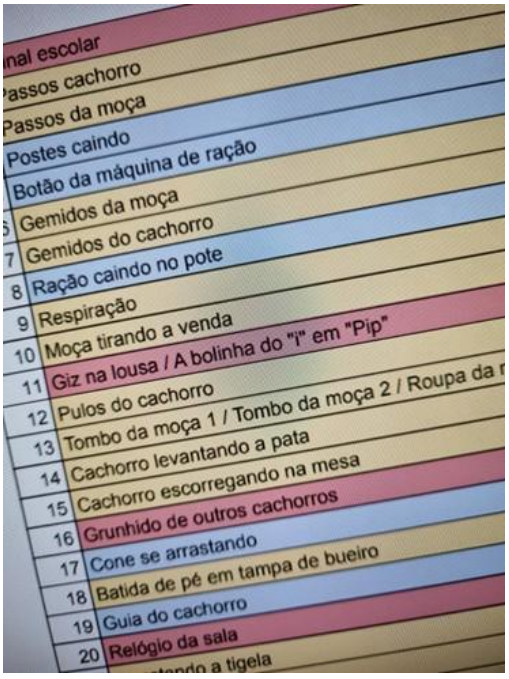


Fonte: Elaborada pela autora, 2023.

Os cuidados da escuta também envolvem o detalhamento dos planos sonoros, tempo de sincronização e o levantamento de hipóteses referentes à forma possível de recriação desses sons em sala.

Para a turma, é sempre surpreendente observar que, em pouco mais de um minuto de vídeo, haja dezenas de eventos sonoros a serem reproduzidos. (Fig. 30)

Figura 30 - Lista de sons observados



Fonte: Elaborada pela autora, 2024.

A tarefa é desafiadora e exige que cada grupo pesquise sons, materiais e instrumentos para usar, que ensaiem bastante e aprimorem a qualidade das suas representações. (Fig. 31)

Figura 31 - Estudando materiais



Fonte: Elaborada pela autora, 2023.

Para mais facilmente organizar as sonorizações da animação que cada grupo seleciona para trabalhar, cada estudante cria uma "partitura" no formato de um *storyboard*.

Um *storyboard* é o esboço sequencial em quadrinhos de uma história, com detalhes do que acontece a cada momento. No nosso caso, a proposta é de criarem uma sequência com detalhes sonoros dos filmes que selecionamos, o que batizamos de *Storyboard Sonoro*. (Fig. 32)

Figura 32 - Exemplo de Storyboard Sonoro



Fonte: Elaborada pela autora, 2024. Desenho de C.

Nesse processo, os estudantes percebem que nem todos os sons precisam ser imitados literalmente. Eles podem estabelecer novas referências e criar sonoridades diferentes.

O projeto *Sonoplastia* é uma porta aberta para novas experimentações criativas. O resultado das produções ganha musicalidade e sincronicidade e os filmes se tornam uma "partitura" para uma peça musical original.

Durante esse projeto, também, exploramos ferramentas de comunicação, como o cinema e o rádio, sempre sob o ponto de vista das suas possibilidades sonoras. E um desdobramento dele é a popularização de alguns gêneros musicais que ganharam espaço ao longo do século XX e que revolucionaram os costumes. E essa é a ponte para o projeto desenvolvido no segundo semestre.

2º Semestre

“Projeto Rock”

Ao longo do 2º semestre, os alunos do 7º ano mergulham na história do Rock.

Quando do seu surgimento no pós-guerra e alguns de seus principais desdobramentos, nos debruçamos sobre as relações entre o contexto histórico e as manifestações musicais, conversando a respeito das transformações sociais e culturais que moldaram nosso tempo.

Nesses meses, os alunos são divididos em grupos e cada um realiza uma longa pesquisa acerca de um estilo específico de Rock, criando um mural representativo e apresentando-o para os colegas da sala e para a escola. Além disso, criam uma performance musical inspirada no tema estudado. (Fig. 33)

Figura 33 - Confecção de Murais



Fonte: Elaborada pela autora, 2023.

Objetivos do Projeto Rock

Compreender como elementos musicais preexistentes contribuíram para que o Rock se tornasse um movimento de expressão geracional, desdobrando-se em diferentes manifestações, “tribos” e identidades.

Compreender aspectos do caráter contestatório e transformador das diversas identidades e formas de expressão associadas ao Rock.

Esse projeto, muito ao gosto dos estudantes, se tornou uma referência e ponte para um olhar particularizado da nossa própria cultura. E é assim que nos encaminhamos para o projeto seguinte. (Fig. 34)

Figura 34 - Exposição dos Murais de Rock



Fonte: Elaborada pela autora, 2017.

8ºAno

No oitavo ano, a pesquisa se volta para dentro e o projeto de estudo da música e da cultura popular brasileira é retomado. Esse estudo envolve compreender origens (lugares, ancestralidades, influências), história, tradições, principais representantes artísticos e desdobramentos das diversas manifestações que as compõem: Música (voz e instrumentos), Dança, Cena, Indumentária, Acessórios, Comidas, Símbolos, Estrutura Social e Representatividade. (Fig. 35)

Figura 35 - Ensaio de Côco de Roda



Fonte: Elaborada pela autora, 2024.

Objetivos Gerais

Iguais para todas as séries do Fundamental Anos Finais, tal como expostos na página 68.

Objetivos Específicos

Que, ao final do ano letivo, o/a estudante do oitavo ano seja capaz de:

Conquistar um repertório de música brasileira de abrangência popular, em especial da segunda metade do século XX.

Conquistar um repertório que explora o universo da Cultura Popular regional e suas manifestações envolvendo a música, a dança e suas tradições.

Estabelecer relações entre manifestações musicais e seu contexto histórico, de forma a perceber a existência de vínculos entre a história da música e as transformações sociais e culturais.

Figura 36- Exercício de Puxada de Rede



Fonte: Elaborada pela autora, 2024.

Objetivos do Projeto Identidades

- Compreender como, a partir da formação do povo brasileiro em sua diversidade, a música tornou-se um caminho de expressão da nossa identidade e se desdobrou em diferentes manifestações, reunidas em grupos com tradições variadas.
- Compreender aspectos relativos ao conteúdo narrativo, crítico, romântico, brincalhão, afirmativo, contestatório, libertário e transformador das

distintas identidades e formas de expressão que se constituem por meio da música brasileira. (Fig. 36 e 37)

Conteúdos

- Identidade Cultural Musical
- O timbre como identidade sonora, cor, forma
- Os timbres da música brasileira, da Cultura Popular, heranças e ancestralidade
- Instrumentos não convencionais e objetos sonoros
- Formações instrumentais brasileiras
- Compositores e intérpretes
- Pulsação, padrões rítmicos, padrões de percussão corporal
- Música e dança da Cultura Popular
- Dinâmica: contrastes e movimento na marca do intérprete.

Figura 37- Prática de corpo e voz



Fonte: Elaborada pela autora, 2024.

Vozes Brasileiras

- A música como janela para aspectos da sociedade brasileira e sua história
- As três matrizes: música indígena, música africana, música europeia.
- Encontros e desencontros: origens, perseguição, transformação.
- Forjando uma identidade nacional musical: antropofagia, “volta às origens” e ascensão do samba.
- Timbres, ritmos, formas de interpretação: características musicais dos estilos brasileiros.
- O choro, o samba e seus desdobramentos.
- A Bossa Nova e um projeto de Brasil.
- Canções de protesto, samba e resistência.
- Tropicália, guitarra elétrica e celebração.
- A Lira Paulistana e seus herdeiros.
- O rock brasileiro em suas várias vertentes.
- O *boom* do *Rap*, *Funk*, Sertanejo, Forró e o contexto histórico brasileiro atual
- Ritmos brasileiros da Cultura Popular: Maracatu, Congada e Coco de Roda (Fig. 38)

Figura 38– Exemplo de Mural



Fonte: Elaborada pela autora, 2025.

Principais estratégias

- Exercícios ligados à identidade sonora
- Reconstrução do repertório brasileiro conhecido
- Jogos de percussão corporal, danças e exercício rítmico coletivo.
- Discussão a respeito da sociedade brasileira e das origens dos ritmos brasileiros a partir de trechos audiovisuais.
- Pesquisa referente à história de diferentes estilos de música, típica de uma ou mais regiões
- Elaboração de uma apresentação no estilo estudado com material audiovisual.
- Planejamento, ensaio e execução de uma performance cênico-musical em grupo, utilizando como base o estilo pesquisado.
- Levantamento e ensaio de repertório brasileiro sugerido pelos alunos com toda a turma.
- Registro e comentários de aula no caderno.

Instrumentos e critérios de Avaliação

1º Trimestre

- Listas de Música - gerações
- Linha do Tempo e Mapa da Música
- Caderno
- Participação

2º Trimestre

- Canções e danças da Cultura Popular
- Pesquisa - Tema do Grupo
- Participação

3º Trimestre

- Mural de Música Brasileira
- Apresentação
- Participação

Estrutura dos Projetos

1º e 2º Semestres

“Identidades e Vozes Brasileiras”

Para o desenvolvimento desse projeto, a turma é dividida em grupos e cada um deles realiza uma longa pesquisa acerca de algum estilo específico escolhido, dentro de uma divisão geográfica “poética” ou simplesmente a partir de um interesse temático específico, como: “Vozes do Morro”, “Canções de Fé”, ou “Vozes Nordestinas”, entre outros exemplos.

Procuramos, também, olhar com mais cuidado para as manifestações da Cultura Popular como Frevo, Maracatu, Carimbó, Boi, Congada, Côco de roda, entre outras, em cada uma das regiões estudadas. (Fig. 39 e 40)

Figura 39– Ensaio para o Côco de Roda



Fonte: Elaborada pela autora, 2024.

Figura 40– Aula especial de Capoeira



Fonte: Elaborada pela autora, 2025.

Nos últimos anos, principalmente após a pandemia, assim foram desenvolvidas as propostas.

Os oitavos anos, inicialmente, discutem a respeito de elementos da identidade e diversidade cultural brasileira representada por meio da linguagem musical.

A partir de exercícios de escuta e discussões genéricas as turmas passam a falar acerca de uma identidade cultural pessoal e iniciam um levantamento, questionando e consultando quatro grupos que são definidos previamente: pais, avós, estudantes e funcionários da escola, a partir da pergunta:

“Com qual música (brasileira) você se identifica?”

Com essas respostas, são elaboradas listas com as canções que eles trouxeram e passamos a ouvir todo o repertório coletado em sala. A princípio sempre há uma certa resistência a essa escuta e uma fala comum é “eu não ouço música brasileira”, com raras exceções. Porém, à medida que vamos escutando as músicas coletadas nas listas, muitos se dão conta do quanto e de que forma várias delas ocupam espaços importantes nas suas rotinas diárias familiares.

Depois de reunirem diferentes dados a respeito das canções listadas (compositores, intérpretes mais conhecidos, versões, histórias curiosas e

significados), os estudantes começam a organizar e registrar as canções num gráfico de Linha do Tempo, seguindo a ordem cronológica do surgimento de cada composição. Esse exercício permite fazer alguns recortes, observando e analisando as escolhas de músicas sob o ponto de vista geracional, geográfico e social, o que sempre gerou muitas reflexões e elaborações.

Com esses dados em mãos, iniciam uma nova atividade: *O Mapa da Música*. (Fig. 41)

Figura 41– Mapa da Música



Fonte: Elaborada pela autora, 2025.

Num mapa do Brasil, com somente as divisões dos estados demarcadas, os estudantes assinalam com pontos os locais onde cada canção do repertório estudado surgiu. As marcações são feitas com cores que correspondem a cada grupo pesquisado: preto para os estudantes, vermelho para os funcionários, e assim por diante.

Localizando-os geograficamente, é possível observar uma frequente concentração desses pontos nos grandes centros do Sudeste e Nordeste. O resto do mapa, nessa fase, fica praticamente sem nenhuma anotação. Além de que há a constatação de que, à medida que as gerações são mais jovens, os pontos se concentram ainda mais no eixo Rio/São Paulo.

Algumas reflexões partem daí no sentido da busca do porquê dessas concentrações como:

O que está provocando a homogeneização das escutas?

Seria consequência da crescente influência dos algoritmos na escolha das músicas?

Estaríamos vivendo numa bolha sociocultural?

Para eles, fica evidente a necessidade de diversificação, de uma urgente ampliação de repertórios e valorização da identidade nacional.

Iniciamos, então, uma nova exploração, agora em busca de representações regionais da cultura popular, procurando expandir os olhares e as escutas para lugares diversos, que fogem dos grandes centros, a fim de conhecer seus diferentes aspectos, características, origens e traduzindo suas diferentes formas de manifestações, como a simbologia, a indumentária, as danças típicas relacionadas e, principalmente, as músicas. É nesse momento que, no cronograma, programo algumas aulas especiais, convidando outros professores da escola para contribuírem com seus conhecimentos em capoeira e maculelê, em uma vivência, na qual os estudantes mergulham na história, na música e na tradição dessas manifestações.

Assim, esse mapa se transforma e, ao final do processo, fica repleto de cores e novos significados, estampando o repertório conquistado.

Além dessas atividades, paralelamente, os estudantes são divididos em grupos e cada um escolhe um tema relativo a esses novos conhecimentos para se aprofundar, o que, posteriormente, culmina numa apresentação dos aprendizados e de uma performance artístico-musical para os seus colegas por meio de murais, oficinas de dança, performances cênicas e apresentações de canções. (Fig. 42, 43 e 44)

Figura 42– Exemplo de Padlet



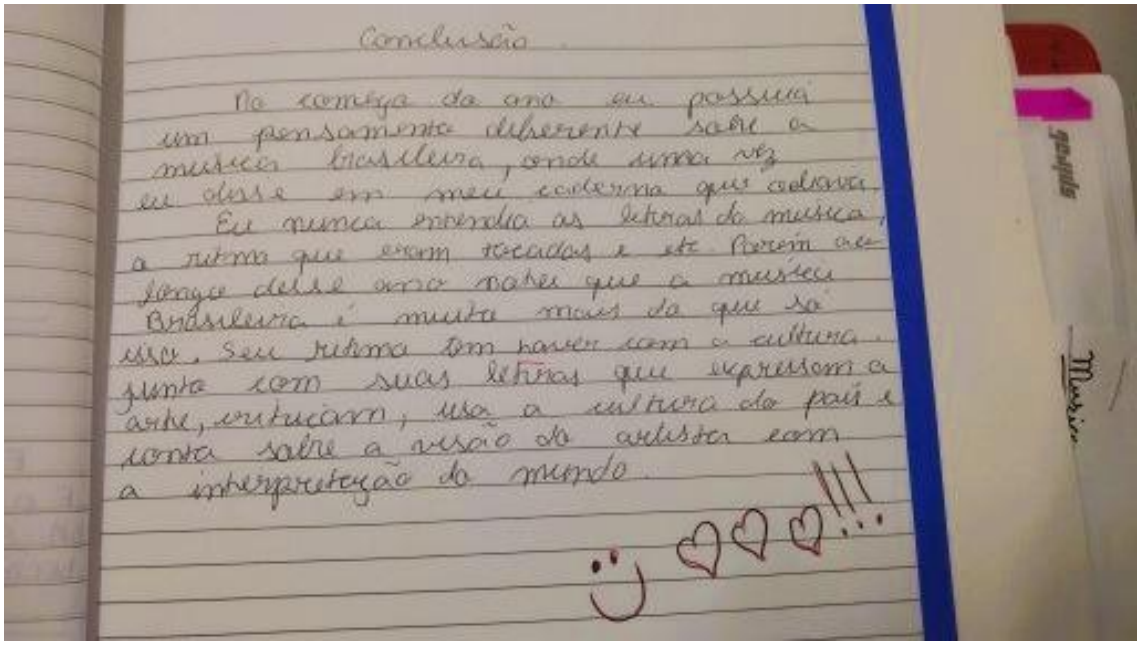
Fonte: Elaborada pela autora, 2021.

Figura 43– Exposição dos Murais



Fonte: Elaborada pela autora, 2023.

Figura 44– Comentário avaliativo



Fonte: Elaborada pela autora, 2023.

9ºAno

Os nonos anos são a última turma deste planejamento curricular. Portanto, proponho para as turmas que olhemos para tudo o que investigamos e produzimos anteriormente e façamos uma reflexão a respeito da formação e profissionalização de um músico ou de uma musicista. Além disso, proponho que os estudantes se coloquem conscientemente na posição desses profissionais, desafiando-os a compor uma pequena canção, utilizando as ferramentas e os recursos estudados.

Objetivos Gerais

Iguais para todas as séries do Fundamental Anos Finais, tal como expostos na página 68.

Objetivos Específicos

Que, ao final do ano letivo, o/a estudante do nono ano seja capaz de:

Compreender e desmistificar a rotina e a formação de um músico profissional, de forma a estabelecer a música como profissão, trabalho.

Conquistar repertório relacionado à produção musical brasileira contemporânea.

Identificar as diferentes formas de estruturação do discurso musical e o desenvolvimento de uma obra, de forma elementar.

Compreender criticamente uma obra musical.

Conquistar autonomia para compor pequenas peças musicais, utilizando referências de forma, parâmetros do som, planos musicais, expressividade simbólica e criatividade.

Figura 45- Projeto Vida de Músico



Fonte: Elaborada pela autora, 2025.

Conteúdos

Vida de Músico (Fig. 45)

- A formação do músico: acadêmica ou não
- Papéis do mercado, do Estado e do público na produção musical.
- A experiência do trabalho em música.
- A música como atividade essencialmente coletiva.
- Coletividade, liderança e organização no fazer musical
- A música como mercadoria e a indústria cultural.
- Fora do palco: o trabalho oculto da produção musical
- O estudo formal da música: o percurso de formação de um músico.
- A fragilidade da divisão entre cultura de Concerto e cultura Popular.
- O contexto histórico e cultural do auge da MPB e sua situação atual.
- Critérios de avaliação da qualidade musical e sua problematização

- Critérios de avaliação da qualidade musical, aspectos da indústria cultural e suas influências.
- Prática instrumental, vocal e corporal cênica.

GRITA GRIFA GRAFA GRAVA

- composição com Ostinatos
- Retomada dos quatro parâmetros do som.
- Forma musical, a música como discurso, motivo e variações.
- Ostinato na música popular e de concerto.
- Tensão e repouso.
- Polifonia, texturas musicais e divisão de vozes.
- A imagem como partitura e a dimensão sonora da poesia.
- A poesia concreta e a música do nosso tempo.
- A tecnologia na criação musical: gravação, plataformas de edição sonora (*Bandlab, Audacity*, *Garage Band*) recursos eletrônicos, *remix* e *loop*.
- Prática, criação e gravação com objetos sonoros, voz e instrumentos

Principais Estratégias

- Discussão e resenha do filme *Ensaio de orquestra* (Fellini, 1978).
- Jogos musicais de atenção e organização coletiva.
- Ensaio e arranjo coletivo de canções pelos alunos.
- Leitura e discussão de comentários de músicos sobre o estado atual da MPB.
- Pesquisa da produção musical brasileira contemporânea.
- Audição, discussão e trabalho de repertório brasileiro contemporâneo.
- Estudo de Campo – Escola Municipal de Música de São Paulo
- Discussão a respeito de políticas públicas na área da música e o desmonte da cultura em curso no Estado de São Paulo.

- Conversa com músicos e outros convidados a respeito dos temas estudados.
- Reflexão a partir do discurso musical e da observação de imagens e obras de arte, como metáforas visuais.
- Exercícios de audição e percepção da estrutura musical.
- Discussão: ostinatos a partir de exemplos audiovisuais.
- Exercícios de criação e sobreposição de ostinatos (em classe e em casa).
- Sonorização de poemas com base em ostinato, por meio de aplicativos de loop e software de gravação.
- Socialização das produções
- Registro e comentários das aulas no caderno.

Instrumentos e critérios de Avaliação

1º Trimestre

- Resenha *Ensaio de Orquestra*
- Entrevistas coletivas
- Participação

2º Trimestre

- Roteiro de visita à Escola Municipal de Música - EMMSP, de São Paulo
- Entrevista individual
- Participação

3º Trimestre

- Atividades e práticas criativas – Improvisação, dança e jogos
- Composição
- Participação

Estrutura dos Projetos

1º Semestre

“Vida de Músico”

O projeto *Vida de Músico* faz parte de um momento de grande reflexão dos alunos e alunas no que se refere ao papel da música na sociedade, os mitos que envolvem a compreensão do que seria talento/dom para essa arte, a preparação e a formação acadêmica, a rotina de estudos, a vida, o sucesso e as possibilidades profissionais da área. (Fig. 46)

Figura 46– Visita à EMMSP



Fonte: Elaborada pela autora, 2024.

Também aborda o papel da mídia e da indústria cultural nas escolhas do que faz parte do universo comum da música que nos cerca diariamente. Além disso, aborda a precarização das instituições culturais, responsáveis por gerir espaços de prática artística e cultural, seja sob o ponto de vista da educação musical e da formação dos músicos e musicistas, seja para proporcionar futuras oportunidades de trabalho.

Durante esse projeto, assistimos a filmes/vídeos, performances, depoimentos e textos foram ouvidos e discutidos. Conversamos coletivamente com vários músicos profissionais que, gentilmente, se disponibilizam para falar de suas experiências, em classe. (Fig. 47 e 48)

Figura 47– Entrevista Coletiva



Fonte: Elaborada pela autora, 2014.

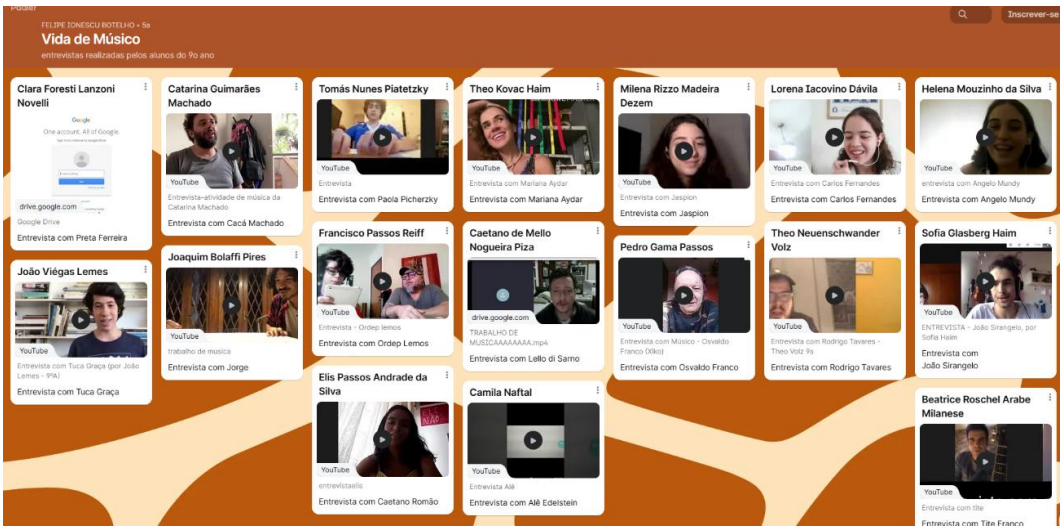
Figura 48– Entrevista em aula



Fonte: Elaborada pela autora, 2025.

E, ao final, os alunos, se encarregaram de escolher um músico ou musicista profissional para entrevistar individualmente. (Fig. 49)

Figura 49– Padlet - entrevistas



Fonte: Elaborada pela autora, 2020.

Os relatos avaliativos desse projeto pelos alunos são sempre intensos no que se refere à transformação do olhar em relação à carreira de músico, a desconstrução de mitos e o desenvolvimento de uma nova consciência a respeito dessa profissão no que se refere ao seu papel na sociedade e no cotidiano.

2º Semestre

“Grita, Grifa, Grafa, Grava: A poesia dos Ostinatos”

Na linguagem da Música, um Ostinato é uma ideia musical que se repete persistentemente durante uma composição ou parte dela. Nas mais diversas épocas e culturas, este foi um recurso musical amplamente utilizado para construir estruturas sonoras, dos padrões polirrítmicos africanos à música de concerto contemporânea, da música antiga aos *riffs* do *Blues* e do Rock, até chegar aos loops que marcam a música eletrônica atual.

No projeto de encerramento do curso de Música do Fundamental Anos Finais, os alunos mobilizam os conteúdos trabalhados nos anos anteriores para

compor experiências musicais com a sobreposição de Ostinatos, livremente inspirados em poemas ou outros temas escolhidos. Usando aplicativos no computador e no celular, as composições brincam com a voz, com sons do cotidiano, instrumentos musicais, sons sintéticos e recortes de músicas conhecidas.

Esse projeto será descrito com detalhes na próxima Seção. (Fig. 50)

Figura 50– Prática - Ostinato no Corpo



Fonte: Elaborada pela autora, 2025.

2.5 A escolha por uma pedagogia de Projetos

A pedagogia de projetos, desenvolvida na construção dessa proposta de currículo de Música para o ensino fundamental da escola básica, visou suavizar a pouca disponibilidade de tempo dentro da grade curricular (1 aula por semana para cada turma com duração média de 50 minutos) e, ao mesmo tempo, permitir que vários conteúdos fossem relacionados e trabalhados.

Para o Fundamental Anos Finais, esse tipo de metodologia transforma o modo como os alunos compreendem os temas abordados, pois eles mergulham em investigações práticas, colaborativas e interdisciplinares, que envolvem

resolver problemas reais e a criação de produções significativas. Eles podem usar recursos aprendidos e relacionados a outras disciplinas, tomar decisões, buscar e apresentar soluções, tornando-se sujeitos de toda produção, o que faz que desenvolvam seu pensamento crítico, sua autonomia e sua capacidade de comunicação.

Importante, também, reforçar que apresentações, mostras e práticas, se tornam ferramentas importantes de motivação e interesse para os estudantes, mesmo aqueles mais resistentes ou que lutam com a timidez e o temor pela exposição.

2.6 As Apresentações Musicais como Prática Formativa

As apresentações de música no Colégio Equipe, ao longo dos anos, se tornaram tradicionais, principalmente para o ensino fundamental Anos Iniciais. Essa tradição se fortaleceu a partir da crença de que a performance complementa o processo de sensibilização da escuta por meio de vivências, formação de repertório, práticas de conjunto, movimentação corporal, dança, jogos e brincadeiras. (Fig. 51, 52 e 53)

Figura 51– Apresentação – 4º Ano



Fonte: Acervo institucional do Colégio Equipe, 2019.

Num desenrolar contínuo, a partir dos anos iniciais até o final do Fundamental Anos Finais, os projetos para cada série abordam esses conteúdos por meio de diferentes desafios e recursos, partindo de um acolhimento e organização das primeiras escutas até a produção do próprio repertório e passando por intensa atividade de canto, dança, contextualização histórica e provocação para uma escuta reflexiva, ativa e problematizadora.

Figura 52– Apresentação – 2º Ano



Fonte: Acervo institucional do Colégio Equipe, 2015.

Ao vivenciar todas essas práticas e ao construir seu próprio repertório, ao longo do ano, os estudantes trazem à tona o seu desenvolvimento, mostrando a qualidade do aproveitamento e procurando aplicar, efetivamente, os elementos da linguagem musical que foram trabalhados em sala de aula, como, também, suas percepções próprias no que se refere a diferentes melodias, ritmos, diversidade timbrística e dinâmica, além das referências históricas e estéticas. A aula de Música se torna um espaço para se praticar expressividade, criatividade e autonomia.

Figura 53– Apresentação – 4º Ano



Fonte: Acervo institucional do Colégio Equipe, 2025.

A situação de preparação/criação, ensaio e apresentação possibilita, também, o aperfeiçoamento dessas performances e contribui para a avaliação por parte dos professores e para a autoavaliação dos estudantes, diante de suas conquistas.

Para o Fundamental Anos iniciais, as apresentações acontecem em ocasiões como a Festa Junina, durante o evento *Escola, Arte e Cultura*, nos fechamentos de ciclos dos quintos anos e na apresentação final, em dezembro, quando os projetos de segundos aos quintos anos se reúnem. Os primeiros anos fazem uma apresentação somente para as suas famílias, no evento *Escola, Arte e Cultura*.

Essas apresentações são constituídas por recortes de aulas, mostrando como se dá esse processo de construção dos repertórios do qual, em geral, fazem parte: pequenas canções da infância, adaptações de jogos rítmicos musicais tradicionais, canções da cultura popular de raiz e regionais, música e dança de matriz africana e músicas do chamado cancioneiro popular brasileiro. (Fig. 54)

Figura 54- Apresentação – 4º Ano



Fonte: Acervo institucional do Colégio Equipe, 2017.

Para o Fundamental Anos Finais, as apresentações se transformam em exploração de fundamentação teórica, prática e histórica da Música, da formação e da identidade cultural brasileira, na forma de exposições, além da criação de instalações artísticas, performances de novos repertórios, prática de músicas e danças da cultura popular de raiz, criações e improvisações coletivas e composição. (Fig. 55)

Figura 55 – Côco de Roda - 8º Ano



Fonte: Acervo institucional do Colégio Equipe, 2024.

Dessa forma, o ato de se apresentar fecha um ciclo e segue oferecendo autonomia e estrutura para os ciclos seguintes ao reforçar e alimentar os saberes e a autoconfiança.

Acredito que essa proposta dentro desse currículo pode contribuir para a formação de cidadãos sensíveis e críticos, estruturalmente pensantes e fundamentalmente conscientes, que praticam e valorizam a Música como uma área do conhecimento que os distingue e os identifica.

Clipe Musical - quintos anos - 2020 [8]



Fonte: Elaborada pela autora, 2020.

3 O ADVENTO DA PANDEMIA E A RECRIAÇÃO DOS ESPAÇOS PEDAGÓGICOS MUSICAIS NA ESCOLA

Com o advento da Pandemia da Covid 19, foi necessário revisar o currículo, tendo em vista que, nesse período, a escola adotou o sistema de ensino à distância e as aulas passaram e ser virtuais, em que os estudantes, devido à necessidade de isolamento social, assistiam, cada um, de suas respectivas casas. A não perspectiva de se estabelecer um momento de retorno trouxe para uma discussão urgente quais caminhos ou possibilidades teríamos, como instituição, para seguirmos com as atividades pedagógicas no período.

Então, na primeira quinzena de abril de 2020, foi criado um documento, pelos coordenadores do Fundamental Anos Iniciais, chamado *Planejamento Coletivo e Institucional para o período de Educação à Distância* no qual algumas escolhas pedagógicas, dentro do espectro filosófico da escola, foram feitas. Para o Fundamental Anos Finais, as escolhas foram semelhantes, além de serem feitos combinados para que a equipe pudesse lidar e se adaptar à situação de ministrar

[8] Veja mais em: https://padlet.com/colgioequipe/5-ano-o-eterno-deus-mu-danca-o4ox8ism1uzt431t/wish/lkDVaKJw9pBVWPp9

aulas mediadas pela tecnologia, submeter tarefas, avaliações e manter a conexão pessoal com os estudantes por meio da adoção do *Google* Sala de Aula - *Classroom*[9]

O referido documento estabelecia, entre outras orientações, os seguintes objetivos:

- Elaborar uma proposta coletiva, articulada e negociada para o período de educação à distância, mantendo, assim, uma identidade institucional para o trabalho pedagógico, coerente com os princípios da escola.
- Estabelecer um ritmo coerente entre as diferentes faixas-etárias e os períodos da manhã e da tarde para cada uma delas, considerando: que não estávamos tentando cumprir o cronograma de trabalho habitual com os conteúdos curriculares, já que uma parte significativa do nosso trabalho não se concretizava à distância, ou sem o encontro;
- Cuidar e se conscientizar do contexto nacional e global, que gerava ansiedade; e da heterogeneidade dos grupos e das famílias (diferentes formas de lidar com as angústias e os desafios do confinamento, conciliar trabalho, tarefas domésticas e o acompanhamento das propostas escolares);
- Manter o contato educacional com as crianças (e adolescentes), função social da escola, propiciando a continuidade das experiências em torno da aprendizagem e do sentimento de pertencimento a um grupo que atravessava nesse período, permitindo assim que o isolamento não fosse ainda maior do que já era;
- Priorizar os conteúdos que poderiam ser abordados naquele momento, bem como práticas de estudo significativas para a série/ano, considerando-se a relação educacional e afetiva dos professores com os alunos;

[9] https://edu.google.com/intl/ALL_br/workspace-for-education/products/classroom/

- Propiciar situações de aprendizagem por meio de atividades que poderiam ser realizadas com autonomia ou com o apoio/suporte delimitado e demarcado dos pais bem como o uso de materiais digitais disponibilizados pela *web* ou seja, que não exigiam a aquisição de materiais específicos pelas famílias.
- Propiciar, além das propostas, diferentes formas de socialização e *feedback*;
- Estabelecer, para professores e orientadores, um ritmo de trabalho junto aos estudantes, que permitisse o cuidado com os diversos aspectos necessários a um trabalho de qualidade naquele momento: planejamento, produção e revisão de propostas de atividades, de socialização e de retorno aos estudantes; dar suporte emocional aos alunos e às famílias; planejamento e realização de encontros com os grupos e as famílias por videoconferência; conhecer e dar suporte ao uso de novas ferramentas que facilitassem e favorecessem o contato com os alunos; planejar e produzir novas formas de aproximação com os alunos.
- Definir as estratégias e as ferramentas de trabalho mais adequadas às faixas etárias e aos conteúdos priorizados para aquele momento.

Perguntas que deveriam nortear a adaptação do currículo para o período de isolamento:

- Quais conteúdos eram essenciais dentre os que fazem parte do currículo para a série?
- Quais conteúdos faziam sentido, ou seja, quais seriam possíveis abordar de forma que os alunos acompanhassem, compreendessem e pudessem se apropriar com autonomia a partir de nossas estratégias específicas para aquele momento?
- Quais estratégias, dentre as possíveis à distância, seriam as mais adequadas para esses conteúdos e para cada faixa-etária?

- Quais solicitações de produção para os alunos seriam necessárias e significativas no contexto dos conteúdos recortados em cada área?
- Quais as formas possíveis e mais interessantes de retorno aos alunos no contexto dos conteúdos recortados em cada área?
- Quais conteúdos essenciais seriam priorizados pelos educadores, por área, com a utilização de quais estratégias?

Diante disso, cada educador refez ou adaptou o seu planejamento às novas condições, ainda sem termos a exata consciência da real aplicabilidade das novas escolhas. E nessa atmosfera de incerteza, para as aulas de música, o currículo foi replanejado de forma que não comprometesse estruturalmente os objetivos específicos e, ao mesmo tempo, desse continuidade ao trabalho musical que eles já vinham realizando anteriormente, com uma vivência focada na prática vocal e na sensibilização da escuta, além de motivar e preservar, em tempos de pandemia, o desenvolvimento da apreciação, dessas escutas e da prática musical criativa.

Para todas as séries, do ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais, foi necessário redimensionar e criar estratégias que, de certa forma, suavizassem a ausência da prática coletiva e, ao mesmo tempo, mantivessem vivos o interesse, a motivação, a curiosidade e a disponibilidade para a prática musical. (Fig. 56)

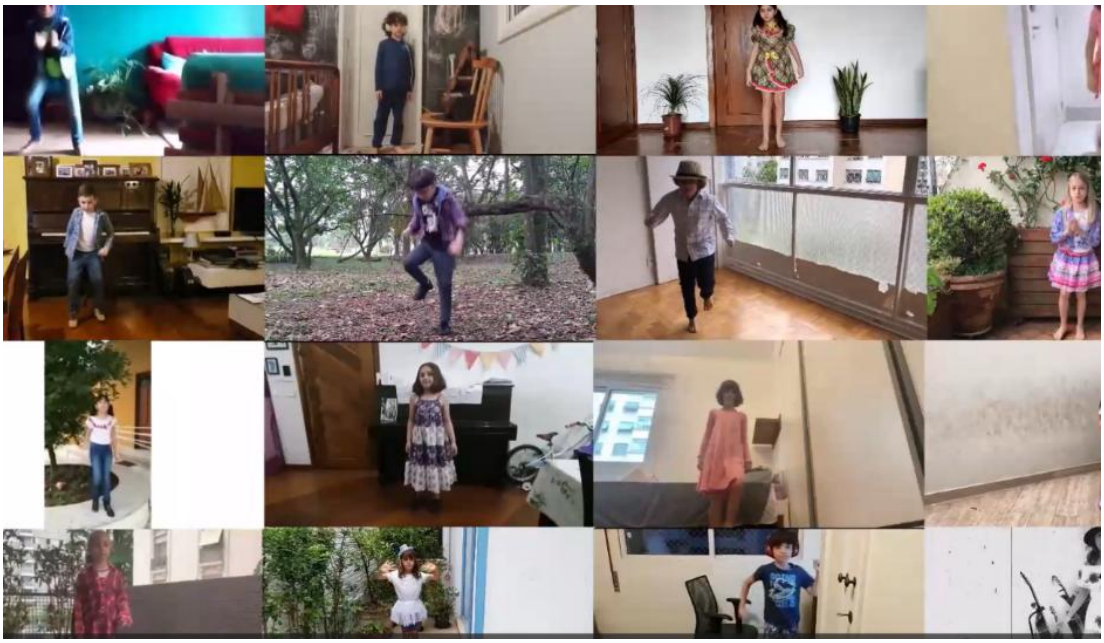
Figura 56– Aula on-line – 4ºAno



Fonte: Elaborada pela autora, 2020.

Com os grupos de Fundamental Anos Iniciais, os objetivos principais dos projetos de série foram mantidos, mas houve necessidade de rever estratégias e, para isso, o foco se tornou enfatizar algumas ferramentas que já eram utilizadas anteriormente, mas que foram adaptadas para o distanciamento. Foram criados novos jogos, histórias sonorizadas, gincanas, pesquisas, escutas ativas, cantorias, gravações, foram explorados recursos caseiros, observações de paisagens sonoras, construção de objetos sonoros, coreografias dessincronizadas e tudo o mais que tirasse as crianças das cadeiras e da inatividade. (Fig. 57)

Figura 57– Catira do Passarinho 3º Ano



Fonte: Elaborada pela autora, 2021.

Para os grupos do Fundamental Anos Finais, a estratégia foi semelhante, porém, infinitamente mais desafiadora.

O peso da pré-adolescência e da adolescência plena, a contínua exposição (e tentação) com o livre acesso ao uso das tecnologias e redes sociais e o distanciamento social, principalmente dos colegas, trouxeram um aspecto que agravou substancialmente o aproveitamento das atividades pedagógicas que passaram a ser propostas.

O trabalho do educador cresceu no sentido de que, além do replanejamento dos materiais e das estratégias para realizá-los à distância,

envolveu uma necessária reflexão a respeito do sentido que cada projeto proposto teria no novo contexto para aqueles estudantes.

Assim, no primeiro momento, todos os projetos e atividades passaram por um crivo: Faziam sentido para os estudantes? Faziam sentido naquele momento histórico? Eram realizáveis? Quais ferramentas tecnológicas poderiam ser utilizadas para contribuir positivamente com os projetos? Os projetos eram suficientemente interessantes, diante das tentadoras perspectivas de os estudantes priorizarem o livre acesso a jogos online e às redes sociais e ainda assim capazes de cumprir os objetivos gerais estabelecidos para a área?

Importante lembrar que, no cotidiano da época, era uma novidade viver tamanho silêncio urbano, tamanha necessidade de buscar e de focar no que nos é fundamental, além de tamanho exercício de solitude diante da inevitável solidão que se impunha inexoravelmente; ao mesmo tempo, escancaramos nossas casas e nossas intimidades por meio de inúmeras telas viabilizadas pelas plataformas de reuniões *on-line* e pelas redes sociais.

A escola entrou nas casas dos estudantes e as famílias entraram nas salas de aula. Em meio à urgente necessidade de conexões, foi um grande desafio delimitar os espaços privados, os espaços de trabalho e os espaços de descanso e lazer.

Foi preciso lidar com o medo, com a incerteza, com o julgamento constante e com a contínua necessidade de readaptação, fosse às tecnologias, fosse aos procedimentos, em relação aos hábitos e às percepções dos sentidos, ou seja, o que as limitações do momento permitiam ver, ouvir, tocar, cheirar e degustar. Esse contexto reforçou a necessidade de compreender a dimensão sensível dessas experiências, aspecto central para a abordagem de pesquisa adotada.

Em meio a essa reinvenção do cotidiano, foi possível observar, diariamente, colegas buscando formas, maneiras, invenções que pudessem manter o eixo dos aprendizados e, ao mesmo tempo, acolher as angústias, as revoltas e os silêncios. Foi como estar dentro de um caldeirão quente, cheio de líquido borbulhante. Fervilhavam ideias; as borbulhas nos lembravam constantemente de que pisávamos em terrenos muito delicados e, ao mesmo tempo, nesse caldeirão,

algo mais intenso fermentava, a profunda necessidade de manter o sentido do que estávamos tentando realizar.

Esse ambiente de instabilidade e invenção constante me incentivou a colecionar impressões e a documentar e interpretar os processos vividos, não apenas como práticas pedagógicas, mas como experiências que revelavam modos de estar no mundo durante aquele período.

Com essas reflexões, os projetos existentes para as aulas de música foram repensados, adaptados e outros novos foram criados.

Nesta Seção, apresentarei um breve histórico de três deles. O primeiro, foi realizado com os grupos de terceiros anos do ensino Fundamental Anos Iniciais. Chama-se Projeto *Cantos da Terra: Raiz, Mito e Canção* e é aqui apresentado na forma como foi criado e desenvolvido no período pré-pandêmico, adaptado, mas, essencialmente, mantido durante a Pandemia e, depois, retomado, no retorno ao modo presencial.

Também apresentarei o Projeto *Portas e Janelas*, criado e desenvolvido com as turmas de sextos anos, durante a pandemia e o Projeto *Grita Grifa Grafa Grava*, desenvolvido com os grupos de nonos anos, a partir de 2015, adaptado ao modo *on-line*, com pequenas alterações e revisitado no período pós pandêmico.

Escolhi, especificamente esses três projetos, por atenderem faixas etárias diversas em diferentes momentos da construção escolar: Fundamental Anos Iniciais, o 3º ano (*Cantos da Terra*); O 6º ano (*Portas e Janelas*) que pode ser compreendido como uma ponte entre os anos iniciais e os anos finais e o 9º ano (*Grita Grifa Grafa Grava*) que é o último do Fundamental Anos Finais.

Esses projetos, dentre os vários que desenvolvi, podem ser compreendidos como um recorte ilustrativo da aplicabilidade do programa de música que escolhi praticar nessa instituição, além de trazer, com eles, elementos para análise posterior nesta dissertação.

3.1 Projeto Cantos da Terra: Raiz, Mito e Canção – 3ºAno

Ilustração Meko Merewa



Fonte: Elaborada pela autora, 2016. Desenho de V.

Posso afirmar que o projeto em aulas de música que escolhi desenvolver com turmas de terceiros anos do fundamental Anos Iniciais, com crianças de oito anos de idade em média, foi um dos primeiros que formalizei, pois quando iniciei minha carreira como professora, as atividades estavam concentradas nesse ciclo, especificamente.

Mas, já de início, em outras escolas, muito antes de me tornar professora do Colégio Equipe, ficou evidente que o vínculo dos estudantes de escola de educação básica com o aprendizado de música seria fortalecido por quanto mais tempo e contexto fosse possível de ser trabalhado no período letivo. Sem a possibilidade de aumentar a frequência das aulas, já que eram, invariavelmente, semanais, a solução seria vincular projetos com temas e estratégias ao que estava sendo desenvolvido pela professora de classe, em sala de aula, diariamente. Assim, procurei me manter a par dos projetos desenvolvidos por elas

e fui experimentando trazer temas que já faziam parte dos repertórios dos estudantes; porém, isso se dava de forma muito variável pois dependia do acesso aos projetos e planejamentos de colegas que nem sempre os colocavam à disposição.

A partir do momento em que o estudo de História e Cultura Afrobrasileira e Indígena foi incluído na *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*[10] em março de 2008, em escolas que ainda não trabalhavam essa temática, houve uma movimentação do currículo escolar, a fim de incluir e abraçar projetos relacionados a esses temas, o que muito veio a calhar para a minha contínua busca de estratégias para as turmas dessa faixa etária. Assim, com os terceiros anos, comecei a desenvolver um projeto relacionado ao estudo da Cultura Indígena, enquanto os quartos anos se voltaram para a cultura Afro Brasileira.

Ao ingressar no Colégio Equipe, em 2010, o projeto para os terceiros anos já estava delineado. Mas não há dúvida de que o perfil filosófico humanista dessa escola permitiu que ele ganhasse corpo e se desenvolvesse, principalmente no que se refere aos aspectos de expressividade e musicalidade. A estruturação foi mantida e as ferramentas utilizadas se diversificaram de acordo com os perfis dos grupos, a cada ano.

Ao repertório baseado ou inspirado na cultura indígena incluí o cancioneiro de tradições de culturas regionais, cantigas de trabalho e que tratavam de temas relacionados à vida no campo pois, na minha percepção, esses temas estavam intimamente relacionados. Isso permitiria abrir um leque de possibilidades para a construção de um projeto alinhado aos propósitos da educação musical para a série, além de trazer uma abordagem diversa, que destacava elementos da identidade cultural brasileira, o que me agradava bastante. Assim, batizei o projeto de *Cantos da Terra: Raiz, Mito e Canção*. (Fig. 58)

[10] https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm
Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008

Figura 58– Cena em apresentação



Fonte: Acervo institucional do Colégio Equipe, 2025.

3.1.1 Estrutura geral do projeto

Aos poucos, estabeleci uma sequência de conteúdos e maneiras de trabalhar que culminaria numa apresentação para as famílias. Organizei desta forma:

- Apresentação e exploração desse universo de escuta
- Levantamento de hipóteses, pesquisa e identificação das características das paisagens sonoras que podem ser observadas por meio de imagens e obras de arte que pretendem representar o antes e o depois da invasão europeia, com as grandes navegações
- Estudos das referências dos sons do campo e das cidades
- Experimentações de sonoridades do imaginário e referências da realidade sonora contemporânea com o uso de vocalizações, instrumentos musicais e repertórios pessoais
- Introdução de mitos e histórias

Na série, para o desenvolvimento da escrita, são trabalhados mitos de origem. Em música as práticas envolvem:

- A contação de histórias como estratégia para improvisação e criação de sonoplastias
- Introdução de pequenas canções relacionadas ao tema.
- Representação de sons na forma de desenho
- Construção de sequências sonoras (Frase, forma e esboços de partituras com gráficos e desenhos)
- Exercício do corpo como instrumento de comunicação e expressão pelo movimento e pela vocalização

Desenvolvimento de jogos e rodas de versos

É importante lembrar que assuntos como sílabas e rimas também são trabalhados em Língua Portuguesa, nessa série. Em música são trabalhadas:

- Estruturação rítmica e melódica
- Percepção de desenhos melódicos e adequação de prosódias de quadrinhas tradicionais a diferentes canções
- Criação e improvisação de novas quadrinhas
- Desenvolvimento do canto
- Criação constante de partituras com gráficos e desenhos

Jogos vocais com palavras de origem indígena

- Introdução da composição como forma de criação
- Criação e desenvolvimento de linhas melódicas
- Compreensão dos parâmetros do som
- Ajuste e percepção das escutas em relação à dinâmica e aos timbres
- Satisfação de cada estudante se sentir sujeito da prática musical

Diversificação de repertórios regionais e cantos de trabalho

- Estruturação rítmica e melódica

- Introdução de cânone e canto a duas vozes
- Desenvolvimento da coordenação motora
- Prática musical (Fig.59)

Figura 59– Jogo e Dança do Bambu



Fonte: Elaborada pela autora, 2023.

Construção da apresentação musical

Momento muito aguardado em que todas as potencialidades se voltam para trazer, em um evento, um grande recorte dos conteúdos trabalhados, que seja representativo e significativo para as crianças. Envolve:

- Compreensão dos conceitos trabalhados
- Reavaliação do caminho percorrido
- Prática musical com autonomia e criatividade

Essa escolha de projeto foi extremamente bem-sucedida. O repertório permite explorar infinitas possibilidades para a educação musical e os

estudantes, em maioria esmagadora, se envolvem e abraçam as propostas com motivação.

3.1.2 Desenvolvimento do trabalho no 3º ano

As propostas principais da educação musical para essa série são trabalhar aspectos possíveis do uso da voz e do corpo por meio da ampliação e prática de repertório, com pequenas histórias sonorizadas, paisagens sonoras naturais, canções e danças de trabalho e de inspiração indígena ou mitológica brasileira, além de canções com temática rural.

No terceiro, como no segundo ano, costumo manter a pesquisa a respeito do universo sonoro dos estudantes, mas outros pontos começam a ser enfatizados, como o refinamento das execuções e a maior complexidade dos arranjos. Continuamos com as improvisações e as sonorizações de histórias e passamos a praticar a autonomia com a introdução de Cânones, realizados, tanto por meio de movimentação corporal, como no canto e no uso de objetos sonoros. Os jogos e brincadeiras continuam a fazer parte, principalmente como estratégias para exercícios e prática dos parâmetros do som.

Passei, também, a investir na interpretação do repertório escolhido, ao longo do ano, usando muita movimentação corporal, improvisação cênica e criação coletiva de diferentes ambientações sonoras. (Fig. 60)

Figura 60– Criação cênica coletiva



Fonte: Elaborada pela autora, 2016.

O registro dos elementos e símbolos musicais ainda são abordados de maneira lúdica, como no segundo ano, mas a formalização da linguagem da estruturação musical surge pincelando os conceitos musicais, porém, somente, após vivências e práticas.

Há um enfoque bastante especial na pesquisa de timbres e dinâmicas, que são associadas ao contexto trabalhado.

Dessa forma, com os terceiros anos, trabalho:

- Criação e estabelecimento de combinados e regras que ritualizem e disciplinem o fazer musical
- Brincadeiras musicais tradicionais e jogos criativos, para aquecimento corporal e vocal
- Exploração e prática vocal, livre e dirigida
- Exploração e prática de movimentação corporal livre e dirigida
- Exploração do universo sonoro pessoal, do grupo e do ambiente escolar
- Laboratórios sonoros, com experimentações de diferentes timbres e “cores” sonoras
- Audição e apreciação de obras musicais relacionadas ao contexto do projeto
- Estudo e exploração de repertório infantil do cancioneiro tradicional rural, das canções de trabalho e de repertórios inspirados no universo indígena
- Construção individual e coletiva de partituras com gráficos e desenhos
- Introdução e prática de Cânones simples
- Introdução e prática do canto, com sobreposição de vozes simples
- Criação e prática de arranjos vocais e instrumentais em canções simples
- Apresentação e performance (Fig. 61)

Figura 61– Cena em apresentação



Fonte: Acervo institucional do Colégio Equipe, 2025.

3.1.3 Pandemia e retorno ao presencial

Durante a pandemia, consegui manter a maior parte do planejamento, trabalhando os conceitos, as histórias, a sonoplastia, alguns jogos e criação, porém, a prática foi muito sacrificada, pela perda de espaços coletivos. O número e a duração das aulas foram reduzidos e tive que fazer escolhas. Os jogos coletivos se transformaram em propostas de atividades com as famílias o que era interessante a princípio, porém limitado. A prática do canto foi mais solitária. Em aulas *on-line*, a escuta e prática coletiva era caótica e impossibilitada pelos recursos oferecidos pelas plataformas. Era preciso escutar os estudantes individualmente, quando possível e quando eles se sentissem à vontade. Para produções coletivas, era necessário organizar pequenas canções gravadas com recursos caseiros e editadas num vídeo único, para que os estudantes tivessem algum dimensionamento das suas possibilidades. (Fig. 62)

Figura 62– Catira do Passarinho



Fonte: Elaborada pela autora, 2021.

Nesse período, as crianças se cansavam rapidamente e, para cada encontro, uma aula era planejada, mas com muitas atividades guardadas “na manga”, caso necessário, para fazê-las se mexer e retomar sua atenção. Mesmo com toda essa dificuldade, os estudantes realizaram muitas coisas, materiais como desenhos, gravações, performances durante os encontros e ricas discussões.

Se, para a quarentena de 2020, tivemos que nos replanejar de um dia para o outro, um novo choque se deu no retorno ao modo presencial, em 2022. Já nos primeiros encontros, percebi que havia uma diferença substancial na atenção e no envolvimento das propostas pelos estudantes. Em primeiro lugar, não pareciam crianças de terceiro ano. Mostravam algumas dificuldades básicas para compartilhar o espaço e os materiais. A percepção das escutas estava limitada, não conseguiam utilizar/perceber a totalidade dos espaços da sala, durante as movimentações, mantendo-se quase que restritos, tímidos à exposição. Durante as primeiras propostas de jogos, se trombavam como se não dessem conta do próprio tamanho.

Outra coisa observada foi que as crianças se desconcentravam rapidamente tornando necessárias constantes intervenções desta professora para que retomassem a atenção; além disso, mostravam uma grande dificuldade

de processar a escuta nos momentos em que não estavam olhando diretamente para mim.

Era preciso criar uma forma rápida para chamar atenção, garantir o silêncio e priorizar pequenos gatilhos, atividades curtas, para despertar interesse.

Ao identificar esses aspectos, replanejei o plano existente e ataquei de frente, usando propostas que já tinham funcionado no passado, criando, também, novos exercícios, porém, com ênfase no trabalho corporal e nas atividades de sensibilização da escuta.

E foi assim que surgiu a atividade chamada “Sala do Tempo”. (Fig. 63)

Figura 63– Exercício de escuta ativa



Fonte: Elaborada pela autora, 2024.

3.1.4 A Sala do Tempo

Muitas atividades foram criadas dentro do projeto *Cantos da Terra:* composições com palavras indígenas; rodas de versos; sonorização de histórias, mas aqui relato especificamente, uma, criada há cerca de dois anos, que achei bastante promissora e que gostaria de explorar e desenvolver no futuro.

Após a pandemia, em certa ocasião, foi solicitado pela Escola que os professores especialistas criassem uma atividade para ser proposta para as

crianças de segundos e terceiros anos, durante as comemorações da Semana da Criança, em outubro.

Algumas ideias já se agitavam na minha cabeça para criar situações especiais em que as crianças se sentissem instigadas e, de certa forma, desafiadas para escutas reflexivas e ativas. Inspirada em recentes experiências com os grupos de sextos anos com o projeto *Sons para Guardar*, o tema que surgiu para a proposta foi o que chamei de "*A Sala do Tempo*".

Para começar, me parecia complicado descrever essa ideia, mas assim a defini inicialmente:

O nome "Tempo" abre muitas possibilidades de interpretação. Pode se referir à passagem das horas, aos ciclos da vida, à rotina, ao dia. Pode se referir ao discurso da duração dos sons, aos tamanhos, às pausas. Também pode se referir ao tempo no sentido de intempéries climáticas, chuva, frio, calor. Além disso, pode se referir a um lugar onde podemos "dar um tempo" no nosso cotidiano e, simplesmente, escutar, pausar, dando espaço para que o que se escuta nos atravesse simplesmente, como experiência sensorial, ou que nos leve a refletir livremente a respeito dos diferentes ambientes pelos quais circulamos, de seus significados, suas representações, de possíveis formas de análise, de que forma esses sons reverberam no nosso corpo que escuta e, por meio da observação, identificar quais memórias são despertadas, o que pode trazer à tona, repertórios esquecidos ou cuidadosamente guardados.

A partir dessas reflexões, preparei a sala de música como uma grande caixa na penumbra, cercada de cortinas pretas, tirando da frente qualquer estímulo visual e deixando almofadas confortáveis espalhadas pelo chão.

As crianças se aproximaram com cuidado daquele espaço, descalças e com muita curiosidade no olhar. Pedi para que se deitassem e fechassem os olhos. O combinado era falar o mínimo possível o que já era bastante desafiador. Mas instigadas pelo ambiente inusitado, o silêncio foi surpreendente.

Algumas crianças descreveram esse momento como se tivessem a experiência de entrar em uma "bolha" sonora, deixando para trás todos os outros sons da escola...

Quando se acomodaram nas almofadas e se mostraram prontas, coloquei uma sequência de sons “do tempo” previamente preparada (de ambientes diversos, de paisagens, do cotidiano, de pessoas), tudo à meia luz e em silêncio. (Fig. 64)

Figura 64– Momento da escuta



Fonte: Elaborada pela autora, 2024.

Ouviram, então, a mesma sequência novamente, enquanto faziam desenhos para partilhar as imagens que surgiram em seus pensamentos durante as escutas. Antes de começar, eu já as tinha instruído para observarem com atenção as “histórias” despertadas em suas cabeças a partir dessas escutas. Depois, tivemos um momento de trocas muito ricas e surpreendentes, em que as crianças mostraram o que tinham feito e conversaram baixinho a respeito. (Fig. 65 e 66)

Figura 65– Escuta Ativa



Fonte: Elaborada pela autora, 2024.

Figura 66– Trocas de impressões



Fonte: Elaborada pela autora, 2024.

Depois, voltaram a fechar os olhos para escutar uma gravação de chuva crescente e torrencial. A instrução era para que observassem cada som e levantassem hipóteses de como poderíamos reproduzi-los. Em seguida, trocaram ideias, criaram e gravaram coletivamente uma sequência de sons semelhantes, com materiais como papelão, sacolas de plástico e papel, que eu havia deixado

numa grande caixa, no fundo da sala. Essa última atividade foi feita, quase toda, de olhos fechados.

Ao final da experiência, as crianças estavam impactadas pelo que tinham passado e, ao sair da sala, relataram impressões como “Os sons da escola estão invadindo meu ouvido. Invasores!”; “Estava gostoso lá dentro”; “Meu ouvido está cheio”, “Vamos fazer isso de novo?”

Mas nem tudo são flores. As memórias despertadas nem sempre são boas e, num determinado momento foi necessário acolher algumas crianças que estavam angustiadas com alguns sons que faziam parte da sequência.

De qualquer forma, após essa atividade, nos encontros seguintes com essas turmas, mais um significado do nome *Tempo* se delineou, pois, a partir dele, os grupos pareceram mais ajustados à escuta e, finalmente, chegado à já conhecida série, como se tivessem atravessado uma ponte, um portal de tempo, que destampou seus ouvidos e permitiu o reconhecimento da paisagem sonora inserida na vida de cada um deles.

3.1.5 A Dança do Bambu

Gostaria também de relatar uma outra atividade que realizei dentro do projeto *Cantos da Terra*.

Um grupo de terceiros anos especialmente desafiador, recém-chegado ao presencial, estava me deixando bastante preocupada. Era composto por crianças com muitas habilidades musicais, porém muito agitadas e desconcentradas.

Inicialmente, eu trouxe várias atividades, pequenas canções e propostas instigantes em que as crianças se envolviam, mas pelas quais, rapidamente, perdiam o interesse. Práticas e ensaios se tornavam atividades impossíveis e cansativas e o planejamento de aula, por esse motivo, era semanalmente alterado. Minhas estratégias pareciam ter se esgotado, quando me lembrei de

uma dança muito tradicional do interior paulista, inspirada em tradições indígenas que fazia parte do *Ciclo Junino* chamada *Dança dos Bambus*[11] (Fig. 67)

Figura 67– Atividade Dança do Bambu



Fonte: Elaborada pela autora, 2023.

A *Dança do Bambu* é uma manifestação tradicional do interior paulista, de origem indígena da América Central, onde era dançada durante as chuvas e em casamentos, simbolizando fertilidade. Hoje, sobrevive principalmente em Olímpia (SP), apresentada em festivais de folclore.

Pesquisada na década de 1960 pela professora Maria Aparecida de Araújo Manzoli e colaboradores da Escola Estadual Dr. Antônio Augusto Reis Neves, a dança exige preparo físico, ritmo e forte coordenação. Os batedores sentam-se nas extremidades dos bambus, que são batidos em ritmo ternário durante toda a coreografia. O marcador conduz a música e marca as entradas dos bambus e dos

[11] MANZOLI, Maria Aparecida de Araujo. *Dança do Bambu*. In: ANUÁRIO DO FESTIVAL DO FOLCLORE DE OLÍMPIA, 1990. Olímpia: Departamento do Folclore – Olímpia, 1990. p. 87–89.

dançarinos, que precisam sincronizar saltos e movimentos para evitar acidentes. A dança é acompanhada por acordeão, viola e pelo som dos próprios bambus.[12]

É uma dança bastante vigorosa e sua estrutura de ritmo e movimento poderia despertar bastante curiosidade na turma. Assim, pensei em uma possível proposta e organizei alguns materiais. Como é uma dança com alguma complexidade de movimento, pensei em criar uma versão simplificada para as crianças.

Dois grandes caibros de madeira foram fixados paralelamente no chão. Pedi para que duas crianças se colocassem ao lado de fora dessas duas linhas formadas pelos caibros, uma de frente para a outra, segurando em cada mão as extremidades de dois bastões de bambu colocados perpendicularmente. A atividade consistia em bater esses bambus na madeira dos caibros ritmicamente, com um movimento de abrir e fechar os braços, enquanto outras crianças atravessassem o centro das ripas e pulassem ritmicamente, pela passagem. O desafio seria manter o pulso e não ter os pés presos pelos bambus. (Fig. 68)

Figura 68– Atividade Dança do Bambu



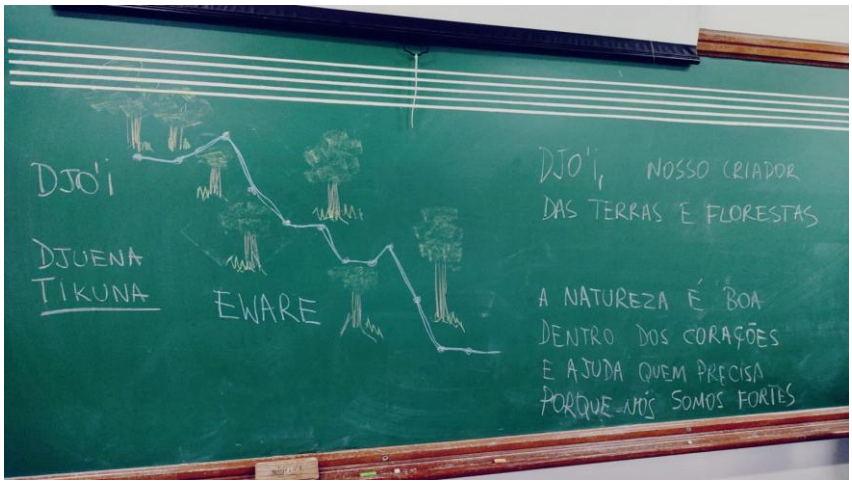
Fonte: Elaborada pela autora, 2023.

[12] Veja mais em: https://www.folcloreolimpia.com.br/arquivos/anuario_26%C2%B0_fefol_-_1990_06052310.pdf. p. 87–89.

A *Dança do Bambu* é tradicionalmente ternária, mas, por conta do repertório que já estávamos desenvolvendo, nossa versão foi transformada em binária representada por um movimento com os braços de abre e fecha para a marcação dos tempos.

Inicialmente, trabalhamos a percepção de pulsos com exercícios de escuta e percussão corporal individual. Depois, trabalhamos com bastões curtos com marcações do tempo, usando parlendas e só então, começamos a usar os bambus em duplas.

Figura 69– Eware – partitura rio



Fonte: Elaborada pela autora, 2023.

Aos poucos, agregamos canções como *Eware* (Rio berçário do povo Tikuna) de Djuena Tikuna, cantora e compositora de origem indígena do Amazonas e melodias curtas como *Xô Xô Gavião* para facilitar a memorização. (Fig. 69) A proposta da atividade era proporcionar uma situação lúdica e, ao mesmo tempo, desafiadora musicalmente. E, também, manter o pulso com autonomia, de forma que pudessem, simultaneamente, praticar o canto e o movimento.

Foi uma grande vitória. Por meio dessa proposta, foi possível tirá-los da zona de conforto, trabalhar estruturas rítmicas, melódicas, coordenação motora, espacialidade, além do exercício de trabalhar em grupo. A proposta propiciou trabalho de escuta, de identidade cultural e, ainda, como bônus, manter o interesse vivo pela brincadeira.

O sucesso dessa atividade se transformou numa performance elaborada em classe e mostrada a um público externo à classe, na apresentação final de música daquele ano. (Fig. 70)

Figura 70– Ensaio para apresentação



Fonte: Elaborada pela autora, 2025.

3.1.6 Avaliação

O projeto *Cantos da Terra* se mostrou, ao longo dos anos, fortalecido pelas suas estruturas e pelos elementos que foram agregados a cada desafio. Ele não se limitou a uma produção de repertório, mas envolveu uma compreensão ampla das escutas do corpo e dos ambientes a que esses estudantes estavam inseridos, propondo vivências, experimentações e apresentando novas paisagens e contextos. (Fig. 71)

Figura 71– Jogo de aquecimento



Fonte: Elaborada pela autora, 2023.

Realizar este projeto, possibilitou que esses estudantes se tornassem conscientes de alguns aspectos que envolvem a construção da identidade cultural brasileira e, ao mesmo tempo, que fossem desafiados nos aspectos que se referem a seus repertórios pessoais, sua curiosidade e suas criações.

O projeto, também, revelou uma grande capacidade de adaptação. Durante a pandemia, mesmo com limitações, foi possível preservar o essencial: a criação, a escuta e a expressão. No retorno ao modo presencial, a observação atenta das mudanças nas crianças permitiu replanejar o caminho, acolhendo fragilidades e reconstruindo, passo a passo, a presença, a atenção e o envolvimento dos grupos.

Em todos esses cenários, ao final, os estudantes se mostraram envolvidos, motivados, autônomos e felizes com suas produções. (Fig. 72)

Figura 72– Apresentação Final



Fonte: Acervo institucional do Colégio Equipe, 2025.

3.2 Portas e Janelas: uma escuta investigativa que caminha por diferentes cantos do mundo

O projeto *Portas e Janelas* foi criado por mim no ano de 2020, para alunos dos sextos anos, do ciclo Fundamental Anos Finais.

Aqui pretendo delinear em que medida esse projeto, que durou quatro anos, deu continuidade ao trabalho pedagógico que já vinha sendo desenvolvido nesta instituição de ensino, desde 2010.

Com as turmas de sextos anos, em 2020, eu já tinha iniciado o projeto chamado *Sons para Guardar*, também criado por mim há alguns anos antes, e que poderia perfeitamente se adaptar às condições impostas pelo Ensino à distância, sem comprometer a prática. Porém, sua duração prevista era de apenas um semestre. Me vi, então com a necessidade de criar uma nova proposta que substituiria as práticas e vivências coletivas previstas para o segundo semestre. E foi nessa situação e com essa intenção pedagógica, que se deu o surgimento das primeiras ideias para o projeto *Portas e Janelas*.

3.2.1 Criação e o Desenvolvimento do Projeto

Inicialmente, quero recordar que, durante esse período, estávamos conectados ao mundo externo de forma virtual e passávamos muito tempo observando as ruas, as casas, as pessoas, pelas nossas janelas. Essa reflexão despertou a ideia da associação dessas janelas físicas das nossas casas, com os inúmeros quadrados pelos quais as crianças e adolescentes assistiam às aulas pelo sistema *on-line*, o que também, me levou a pensar em conexões com outras "janelas" que, usualmente, abrimos em nossos computadores, nos conectando com lugares, culturas e pessoas diversas em todos os cantos do mundo.

Inspirada por essas reflexões, para dar início ao projeto, inicialmente formulei para as turmas as seguintes perguntas:

- O que vemos e ouvimos através das nossas janelas?
- O que conseguimos perceber por meio dessas aberturas?

- Até onde nossa vista alcança?
- Será possível “enxergar” o mundo todo por uma janela?
- A partir desse recorte, podemos compreender tudo que vemos e escutamos por meio dela?

Depois de muitas reflexões e conversas, concluímos que, sem um contato direto, era difícil termos a dimensão exata de tudo que estávamos vendo ou ouvindo. Então, propus que as turmas começassem, não só a observar as suas próprias janelas físicas, a começar das quais cada um assistia às aulas, como também algumas outras, virtuais que mostravam recortes de outros lugares e culturas, nas telas dos computadores.

Isso possibilitou que os alunos se conectassem a suas identidades, observando locais de onde vieram seus familiares e refletindo acerca disso. Também, perceberam o quanto essas reflexões estavam alinhadas ao nosso repertório cultural, herdado da nossa família e de nossa ancestralidade.

Como primeira atividade, introduzi para a classe o conceito do projeto, explicando a metáfora das "portas e janelas" como aberturas para diferentes culturas e perspectivas. Os alunos foram incentivados a compartilhar o que enxergavam e ouviam através delas, fossem elas físicas ou virtuais, e como essas percepções poderiam ser limitadas ou ampliadas. Posteriormente, eles foram convidados a refletir a respeito de suas heranças culturais, de onde vinham suas famílias, suas tradições e o impacto dessas culturas em suas vidas, seus gostos e escolhas pessoais.

Planejei, então, que cada estudante, em suas respectivas casas e espaços, se sentisse convidado a vivenciar algumas experiências artísticas significativas para uma série de culturas, que escolheríamos visitar.

O exercício da neutralidade de julgamento daquilo que foi referendado, o respeito às diferentes manifestações culturais e o cuidado com ideias preconcebidas foram condições fundamentais para a reflexão das respostas relatadas posteriormente.

A partir das primeiras reflexões, foi muito importante para o projeto do grupo a criação da "Moldura de Janela Pessoal”. Usando materiais escolares disponíveis em casa, além de cartolinas, lápis grafite, lápis de cor, canetas,

tesouras, recortes de revistas e textos, cada estudante criou sua moldura de janela, customizada individualmente. (Fig. 73 e 74)

Figura 73– Exemplo de moldura pessoal



Fonte: Elaborada pela autora, 2021. Desenho de M.

Figura 74– Esboço de moldura pessoal



Fonte: Elaborada pela autora, 2021. Desenho de N.

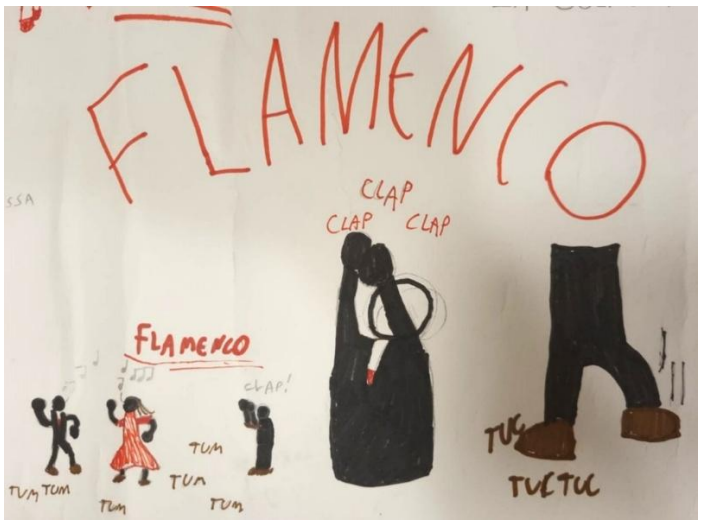
A criação dessa “Moldura pessoal”, pretendia ser capaz de simbolizar a sua perspectiva de mundo e o ponto de partida das suas observações. As crianças decoraram essas molduras de acordo com as suas vivências culturais do seu cotidiano familiar, obtidas nas histórias contadas pelos seus pais, avós e bisavós. O espaço correspondente ao interior das janelas foi mantido em branco.

Selecionei, então, algumas culturas, com tradições artísticas e musicais de diferentes continentes, pensando na diversidade de ritmos, instrumentos musicais característicos, danças e formas de expressão artística tradicionais, que eu acreditava que despertariam a curiosidade e o interesse das turmas.

A partir desse momento, cada aula foi construída no intuito de abordar uma cultura específica, começando com uma apresentação a respeito de suas características culturais, geográficas e históricas.

A cada encontro, o interior das janelas passou a ser preenchido pelos estudantes com desenhos e colagens que representavam ricos elementos culturais e musicais das diversas partes do mundo que foram “visitadas”. Ao final, com sua janela completa, cada estudante pôde apreciar nelas uma espécie de autorretrato, absolutamente único e diverso, observando e reconhecendo suas impressões, sua identidade, sua história, suas diferenças, conquistas, aprendizados, emoldurados, caprichosamente, pelos seus próprios cuidados. (Fig. 75, 76 e 77)

Figura 75– Trecho de Janela



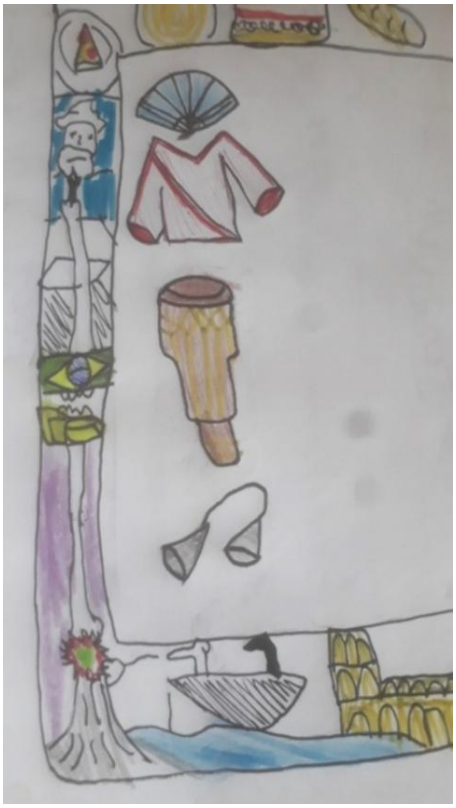
Fonte: Elaborada pela autora, 2022. Desenho de G. M.

Figura 76- Trecho de Janela



Fonte: Elaborada pela autora, 2021. Desenho de M.

Figura 77- Trecho de Janela



Fonte: Elaborada pela autora, 2021. Desenho de J.

Ao longo do desenvolvimento desse projeto, essa proposta de apreciação, escutas e reflexões motivou consideravelmente os estudantes e passei a solicitar que fizessem uma apreciação ativa dos recortes culturais dos diversos cantos do mundo que estavam sendo abordados.

Propus para as turmas aprenderem diversas canções, danças, batuques, experimentar sequências de gestuais ritualísticos, conhecer palavras, desenhos e posteriormente, que eles relatassem suas impressões a respeito de cada uma das experiências vivenciadas. (Fig. 78). Essa prática trouxe uma transformação significativa na forma da apreciação e escuta musical desses estudantes, principalmente no que se refere à diversidade cultural.

Figura 78– Exercício de Flamenco



Fonte: Elaborada pela autora, 2022.

Além das práticas, essas experiências foram registradas nos cadernos de música e nas próprias “janelas” pessoais por meio de pequenos textos e desenhos, permitindo que cada estudante pudesse expressar lúdica e verbalmente seus aprendizados e traduzir, a cada etapa, suas próprias vivências.

Nesse sentido, o objetivo principal do projeto foi promover, por meio de uma escuta generosa e aberta, a consciência das próprias raízes culturais desses estudantes e das raízes de outras culturas, a fim de ampliar o pensamento crítico e desenvolver uma visão global, inclusiva, livre de preconceitos e expandida em relação às diferentes formas de expressão cultural.

Especificamente, os estudantes vivenciaram essas culturas desenvolvendo as seguintes atividades:

- Apreciação das músicas tradicionais e populares, procurando praticar a escuta ativa, prestando atenção a detalhes, como melodia, ritmo, timbre, instrumentação, rituais, representatividade e mais algum detalhe ou curiosidade que tivessem observado.
- Experimentações, vivências e aprendizado de canções, danças, movimentos ou gestos e batuques ou ritmos típicos (usando objetos sonoros adaptados por conta do distanciamento social e instrumentos musicais com sonoridades similares após o retorno ao presencial). (Fig. 79 e 80)

Figura 79– Exercício de Flamenco



Fonte: Elaborada pela autora, 2022.

Figura 80– Exercício de Flamenco



Fonte: Elaborada pela autora, 2025.

- Apreciação de histórias de costumes, lendas e mitos de outros povos.
- Reflexões sobre o impacto dessas expressões artísticas em suas vidas, nos seus países de origem e no mundo, pensando em como se conectavam ou se contrastavam com o que conheciam no seu repertório individual.

Quanto à solicitação para que cada estudante registrasse, no seu caderno, após o término de cada aula suas impressões. Esses registros incluíam:

- Anotações reflexivas acerca do que aprenderam, suas sensações, percepções e comparações com a própria cultura.
- Desenhos, representações visuais das experiências musicais vividas (no Caderno e na Janela Pessoal).
- Anotações de palavras e símbolos associados às culturas exploradas, reforçando a conexão entre linguagem visual e auditiva.

Explorei amplamente vídeos, músicas e apresentações virtuais de artistas de referência dessas culturas ao redor do mundo, utilizando plataformas como *YouTube*, *Vimeo, sites* oficiais, meus acervos pessoais e outras fontes pesquisadas na internet. Enfatizei que os estudantes observassem como essa ferramenta pode ser uma janela para conhecermos outras culturas, refletindo, também, suas limitações, riscos e potencialidades.

Ao analisar as produções finais do projeto, propus uma revisão das molduras das janelas pessoais produzidas pelos alunos, de modo que refletissem

a respeito de como suas percepções se alteraram e até se transformaram ao longo das aulas e como foram capazes de construir esse autorretrato por meio de suas próprias janelas, observando atentamente, como se reconheciam e se viam representados por suas impressões e experiências.

Refletimos, também, coletivamente, a respeito de como essa “viagem” pelas culturas exploradas ajudou a expandir as visões e perspectivas de mundo de cada estudante. Finalmente, foi produzido um mural virtual, em que se utilizou a ferramenta *Padlet*, na qual cada aluno publicou suas produções, desenhos, janelas ou vídeos, realizados durante o projeto, para apresentar às suas famílias.

3.2.2 Instrumentos e Critérios de Avaliação

Na avaliação das produções, foram examinados o caderno, a janela pessoal, a participação artística e musical e a participação nas discussões e reflexões.

Para acompanhar o nível de reflexão e engajamento dos alunos, mantive uma avaliação contínua desses cadernos, por meio de fotos semanalmente publicadas no google sala de aula, que mostravam os registros escritos e visuais.

Quanto à participação em debates e discussões, procurei observar a qualidade das interações e contribuições durante as discussões em grupo.

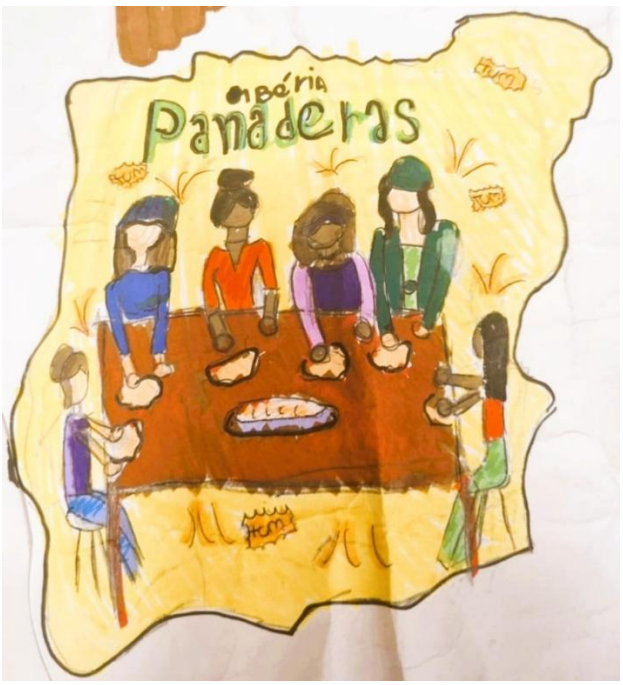
Com relação à expressão artística e musical, observei de que maneira cada estudante se envolvia com as propostas de danças, movimentações, músicas e batuques, em cada encontro ou em suas lições de casa, levando em conta a disponibilidade para vivenciar, experimentar, criar e buscar uma atitude de escuta ativa.

Por fim, avaliei a Janela com a respectiva moldura finalizada, como expressão e reflexo da jornada percorrida, a experiência vivenciada e o aprendizado de cada estudante.

3.2.3 Janelas visitadas

As “Janelas” visitadas durante o projeto foram, inicialmente, apresentadas aos estudantes, com trechos desses textos de abertura, nos *Padlets*, a saber:

Figura 81– Panaderas na janela



Fonte: Elaborada pela autora, 2022. Desenho de I.

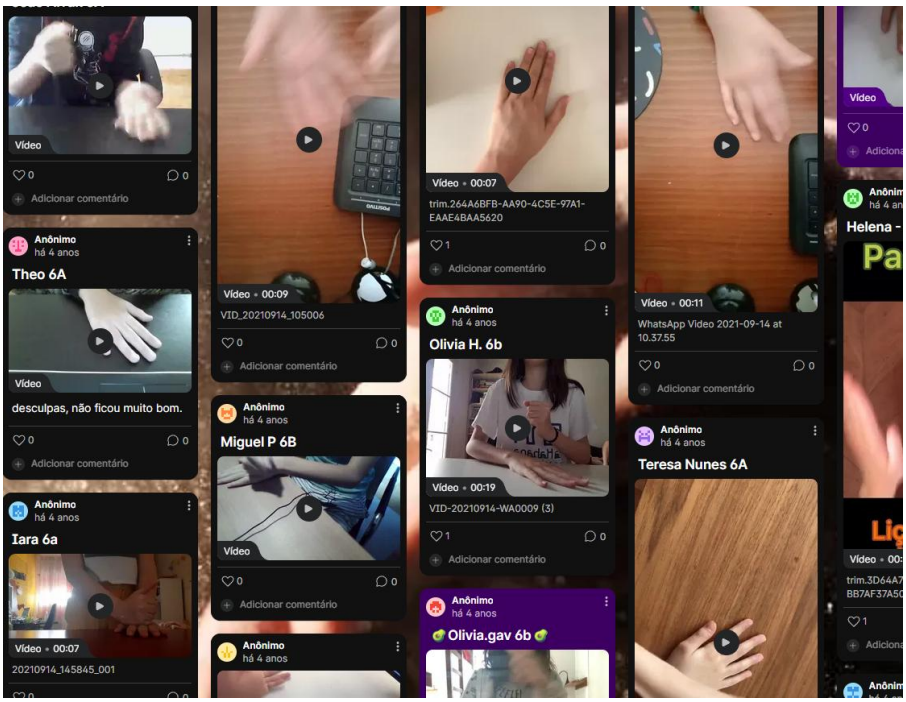
Ibéria - Panaderas: A Tradição do Pão

> Na Ibéria (Espanha e Portugal) há uma tradição secular em que o ato de fazer pão vai além da simples mistura de farinha, água, fermento e sal. As mulheres que produzem o pão transformam esse trabalho em uma manifestação rítmica e musical. Enquanto amassam a massa, elas criam células rítmicas e entoam canções tradicionais, unindo esforço físico e arte. A força e a paixão dessas mulheres tornam essa atividade uma experiência profunda e cheia de significado, e talvez esse seja o segredo do sabor único do pão ibérico. (Araujo, 2020, trecho introdutório de atividade - material do projeto Portas e Janelas)

Nessa aula, os estudantes puderam apreciar vários vídeos a respeito dessa prática e experimentaram animadamente alguns movimentos e batidas nas

mesas, que caracterizam a prática das *Panaderas,* como essas mulheres são chamadas. (Fig. 81 e 82)

Figura 82– Padlet Panaderas



Fonte: Elaborada pela autora, 2020.

Ibéria e o Flamenco

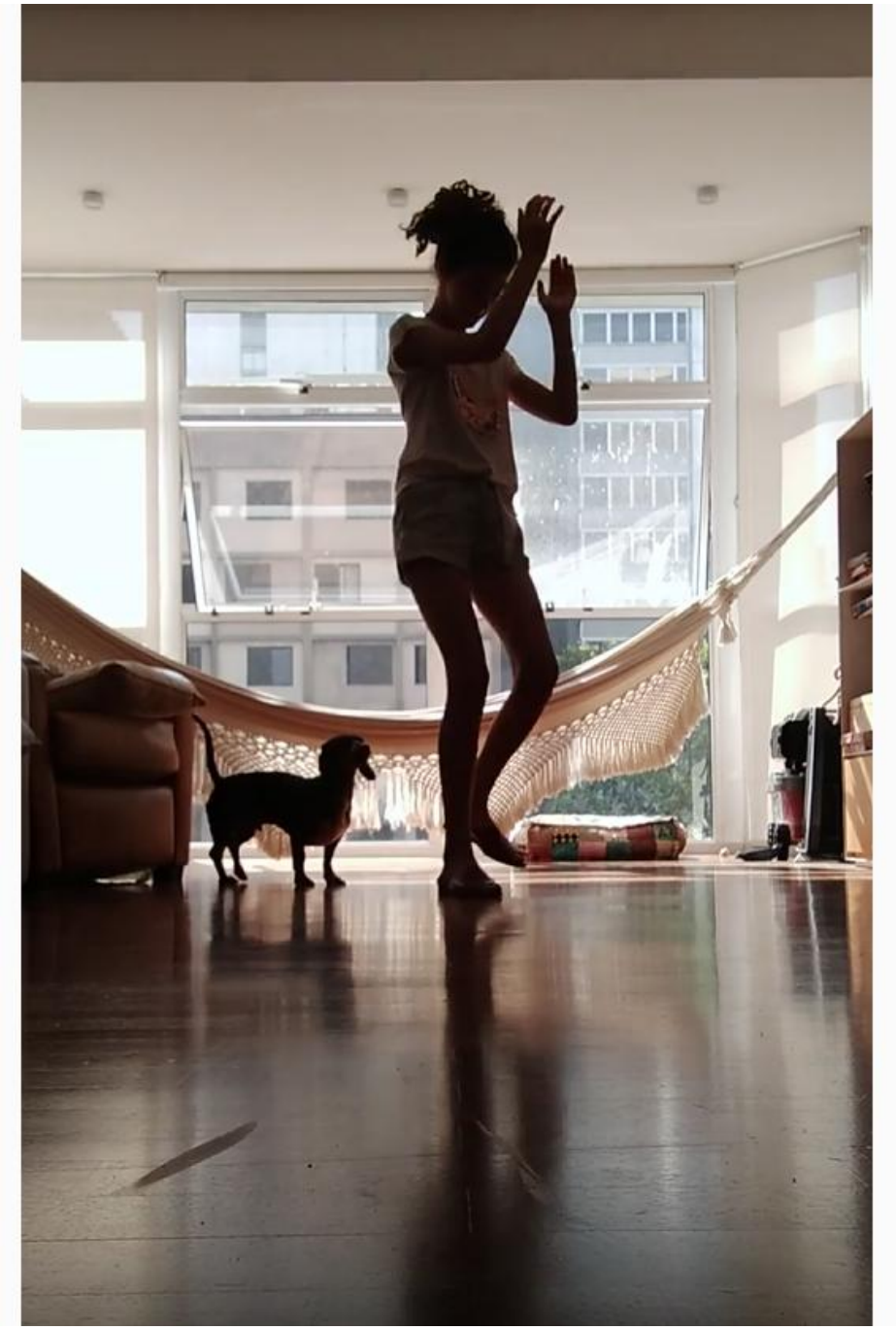
> O *Flamenco* é uma expressão artística originária da Andaluzia, com forte influência cigana e dos árabes, que dominaram a Península Ibérica por 700 anos. O *Flamenco* mistura dança e música, com um estilo de canto profundo e expressivo dos "*cantaores*"[13], além de gestos e movimentos que remetem às tradições das movimentações e simbologias ciganas e mouriscas. A instrumentação clássica inclui violão, palmas, sapateado, castanholas e, mais recentemente, o *cajón*, que dá à música uma marcação rítmica característica. (Araujo, 2020, trecho introdutório de atividade - material do projeto Portas e Janelas)

Nessa ocasião, os estudantes assistiram a vários vídeos que mostravam intérpretes com grande habilidade artística e foram desafiados a dançar uma

[13] Os cantaores e cantaoras são a forma como os cantores e cantoras especializados na tradição flamenca são chamados, de acordo com a tradição andaluza.

pequena sequência coreográfica típica dos bailarinos flamencos, usando batidas rítmicas dos pés, coordenadas com palmas. (Fig. 83)

Figura 83– G. praticando flamenco



Fonte: Elaborada pela autora, 2020.

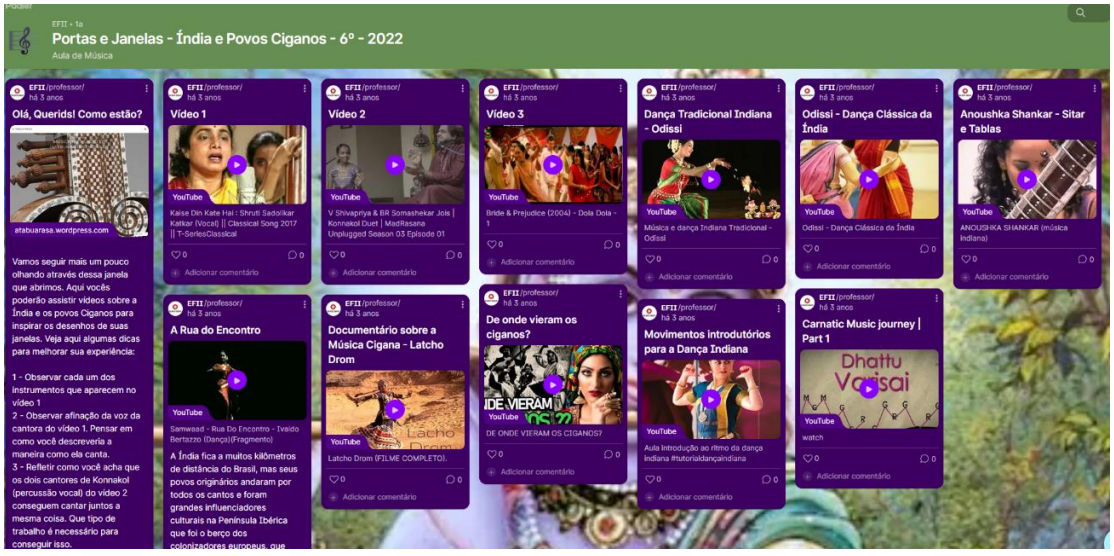
Explorando a cultura musical da Índia e dos Povos Ciganos

“A música indiana traz escalas com afinações especiais e instrumentos típicos como a cítara e a tabla.” (Araujo, 2020, trecho de texto criado para a introdução da atividade)

Os alunos exploraram vídeos com músicas e danças clássicas indianas e discutiram a técnica vocal usada pelos cantores de *Konnakol*, um estilo de percussão vocal muito virtuosístico. Foram incentivados a refletir acerca da sincronia das performances e a comparar as diferenças entre a música clássica indiana e outras tradições musicais.

Foram explorados alguns registros a respeito da trajetória e influência da cultura cigana, a partir da sua provável origem, até sua passagem significativa pelo leste europeu, pela França e Espanha. Além disso, os estudantes foram desafiados a aprender uma sequência coreográfica de gestos que representam uma saudação típica da dança clássica indiana. (Fig. 84)

Figura 84– Cultura Indiana e Cigana



Fonte: Elaborada pela autora, 2022.

Os Celtas e sua Influência Cultural

> “A cultura celta, cujas influências se espalham por regiões da Europa como Irlanda, Escócia, Gália e norte de Portugal, é marcada por uma forte tradição musical. A música celta valoriza histórias longas e improvisos, com ritmos marcantes e instrumentos tradicionais como harpa, flauta, gaita de fole e *Bodhrán*.” (Araujo, 2020, trecho de texto criado para a introdução da atividade)

Os alunos exploraram e apreciaram vídeos que destacavam essas sonoridades e foram desafiados a criar uma versão de uma música escolhida, inspirada nessa tradição, além de desenharem suas impressões a respeito do tema. (Fig. 85)

Figura 85– Padlet Cultura Celta



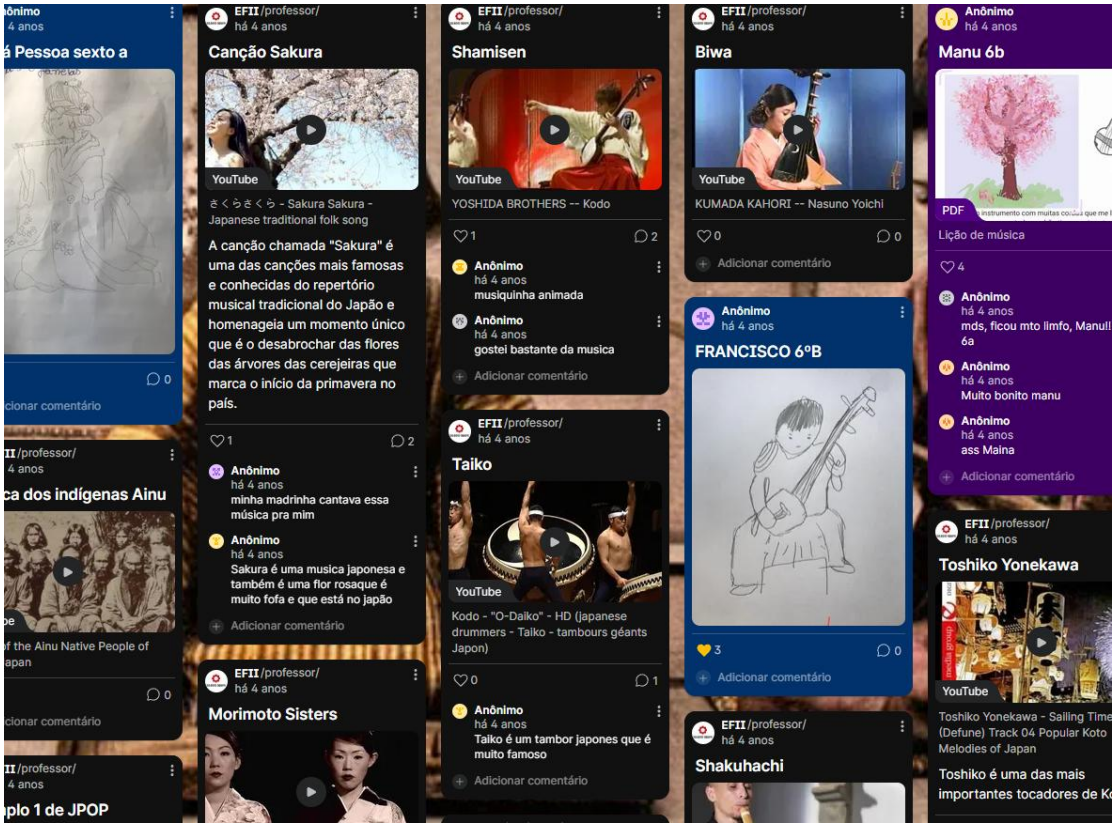
Fonte: Elaborada pela autora, 2021.

Explorando a Música do Japão

“No Japão, a música tradicional oferece uma combinação fascinante de sons antigos e contemporâneos.” (Araujo, 2020, trecho de texto criado para a introdução da atividade)

Durante a aula, os alunos foram apresentados ao *Biwa*, um instrumento de cordas típico, ao *Shakuhachi*, uma flauta feita de bambu, ao *Koto,* instrumento de cordas dedilhadas e a cantores que entoavam canções de forma tradicional e peculiar. Além de aprenderem muita coisa acerca da instrumentação, os alunos tiveram oportunidade de refletir a respeito de alguns hábitos e costumes típicos, além de aprender uma canção e trabalhar com gestos expressivos inspirados na tradição japonesa. (Fig. 86)

Figura 86 – Padlet Japão



Fonte: Elaborada pela autora, 2021.

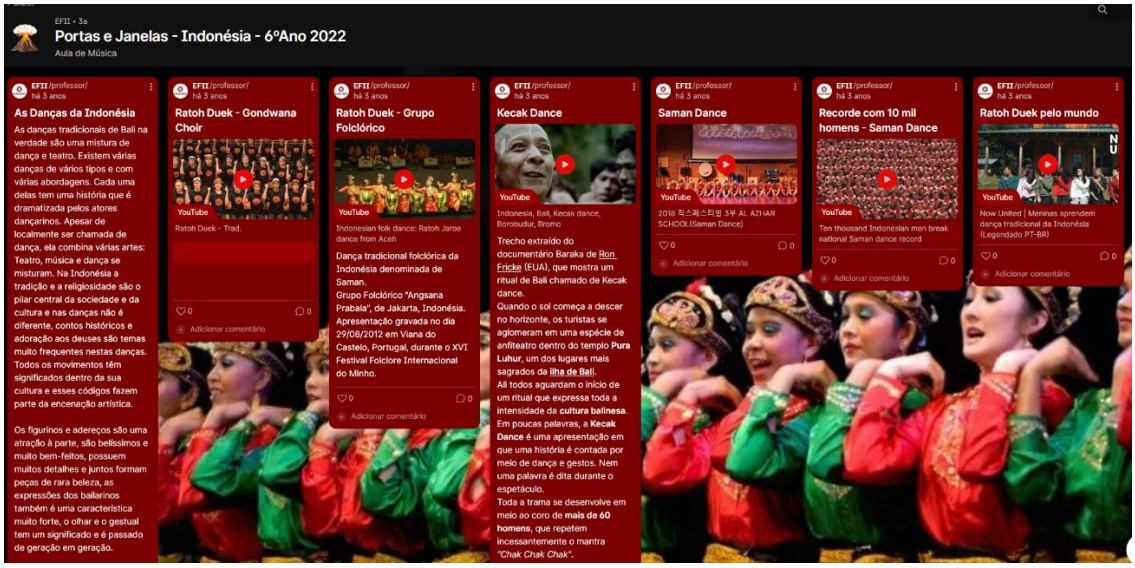
Indonésia: Danças Tradicionais

“As danças tradicionais de Bali, como a Dança *Barong, Kecak* e *Legong*, mesclam teatro, música e dança em uma narrativa épica de batalhas entre o bem e o mal, com rituais de purificação.” (Araujo, 2020, trecho de texto criado para a introdução da atividade)

A complexidade dos gestos e das expressões dos dançarinos foi um ponto de reflexão para os alunos, que também exploraram a riqueza das tradições rítmicas da Dança *Saman*, que utiliza basicamente as mãos, numa sequência coreográfica feita por várias pessoas com um grande cuidado na sincronização.

Os alunos se encantaram com o domínio da movimentação das mãos, nas danças *Saman* e nos dedicamos a aprender sequências de movimentações chamadas *Ratoh Duek*, inspiradas em tradições muçulmanas, também cantadas em árabe, como uma proposta de atividade. (Fig. 87)

Figura 87– Padlet Indonésia



Fonte: Elaborada pela autora, 2022.

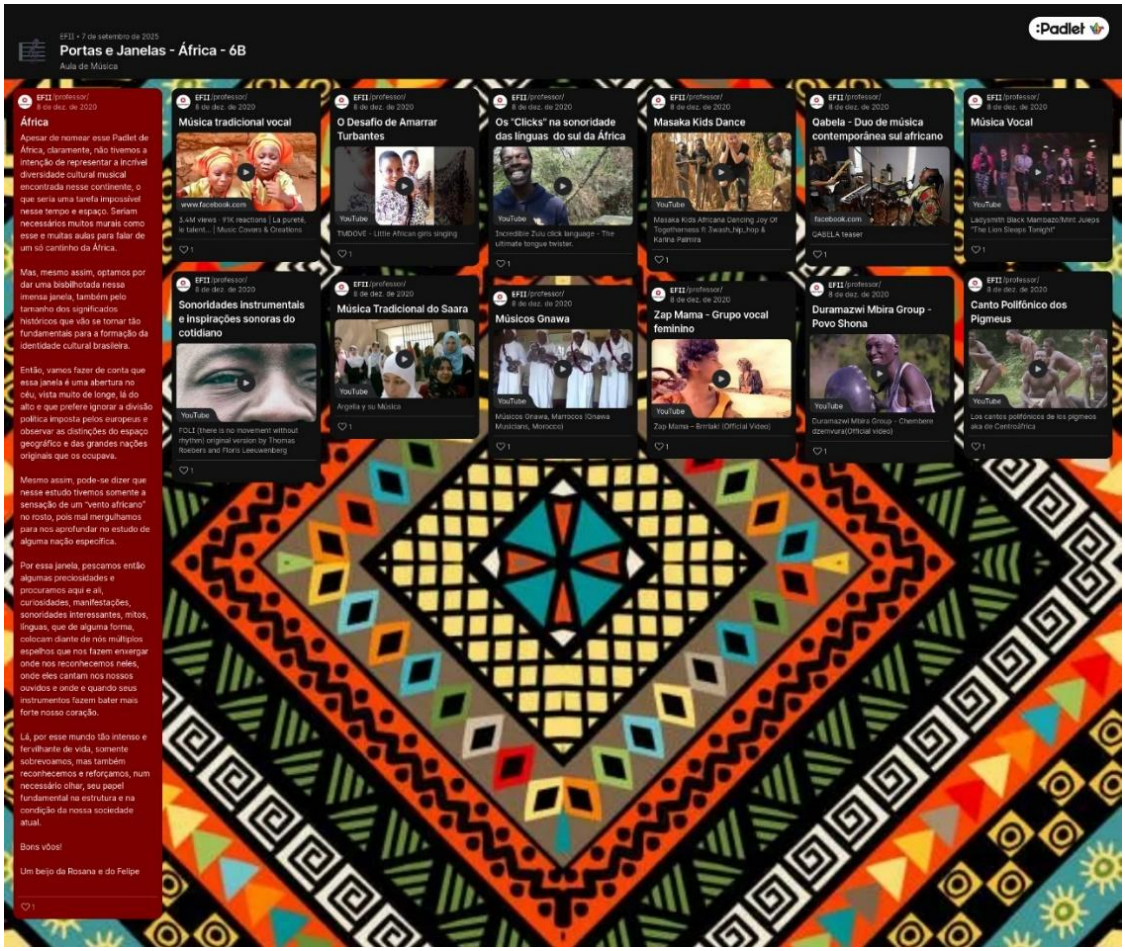
África: Explorando Música e Cultura

> Embora nomeemos essa etapa como "África", reconheço que é impossível representar a imensa diversidade cultural e musical do continente em um único espaço, uma única janela.
>
> A África é vasta e rica, e explorar apenas uma parte já seria uma tarefa monumental. No entanto, vamos dar uma breve olhada nesta grande janela cultural para que possamos compreender melhor os significados históricos e a formação da identidade cultural brasileira. (Araujo, 2020, trecho de texto criado para a introdução da atividade)

Imaginando que esta janela é uma abertura no céu, vista de longe, ignorei as divisões políticas impostas pelos europeus e foquei a atenção nas distinções geográficas e nas grandes nações originárias do continente. Assim, apesar de termos apenas uma visão superficial, seria possível conseguir captar algumas preciosidades e curiosidades que refletem a intensidade e a vivacidade da vida africana.

Este estudo permitiu reconhecer e reforçar o papel fundamental da África na sociedade brasileira atual, mesmo que apenas de forma breve e geral. Durante essa etapa, os estudantes assistiram a vários vídeos e exploraram, principalmente, as músicas e ritmos das regiões das ancestralidades afrobrasileiras, como os países subsaarianos (países localizados ao sul do deserto do *Saara*). (Fig. 88)

Figura 88– Padlet Culturas Africanas

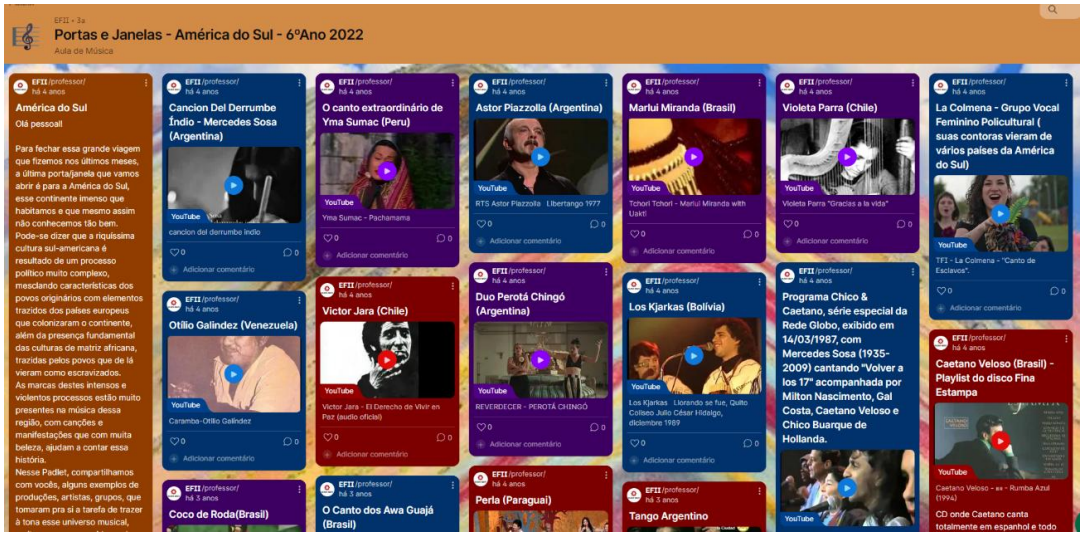


Fonte: Elaborada pela autora, 2021.

América do Sul (fechando nossa viagem)

A última janela aberta no projeto foi para a América do Sul, um continente marcado pela fusão de culturas indígenas, africanas e europeias. A música sul-americana reflete essa diversidade cultural e histórica e os alunos foram provocados a voltarem seu olhar para “dentro” das nossas fronteiras, exercício desafiador. Eles foram apresentados a artistas que exploram temas relativos à nossa identidade e que homenageiam as nossas raízes. Essa janela incentivou o reconhecimento da importância dessas influências na formação da identidade musical da região e despertou a curiosidade no que se refere às origens de algumas manifestações da Cultura Popular, além da prática de algumas canções. (Fig. 89 e 90)

Figura 89– Padlet América do Sul



Fonte: Elaborada pela autora, 2022.

Figura 90– Janela preenchida



Fonte: Elaborada pela autora, 2022. Desenho de I.

3.2.4 A interdisciplinaridade por meio da atividade “Porta Vermelha”

Uma das razões para que nomeasse esse projeto como *Portas e Janelas* é o fato de que, ao “visitar” uma outra cultura por meio de um recorte de uma janela virtual, o estudante pudesse transpor, pela escuta ativa e a prática artística, a distância do espaço físico, vivenciando quase como *in loco*, essas experiências, sob uma nova perspectiva. Ele também seria provocado a refletir a respeito das semelhanças e diferenças impostas pelas diversas realidades sociais, econômicas e culturais de cada lugar.

Outra razão é que existe no Colégio onde a presente pesquisa foi desenvolvida e paralelamente aos projetos específicos de cada matéria, um projeto interdisciplinar, que envolve Português, História, Geografia, Ciências, Artes Visuais, Teatro e, naquele momento, Música, chamado *Pasta Vermelha*.

Nesse projeto, os estudantes de sextos anos, recebem uma pasta vermelha com plásticos, vazia, que, ao longo de um semestre, é preenchida com dados, referências, histórias, desenhos, mapas e curiosidades a respeito de um lugar, povo, cultura, totalmente imaginário e inteiramente criado por eles e que, ao final, é exposta durante o evento *Escola, Arte e Cultura*, que acontece no final de cada ano no colégio.

Cada disciplina participante propõe um desafio relacionado à sua área de conhecimento e por meio de seu repertório de saberes, os estudantes criam um lugar com características específicas, cuja história é narrada e representada em cada página de sua pasta vermelha. Dessa forma, os estudantes têm oportunidade de desenvolver a criatividade, a escrita, o pensamento social histórico, além de habilidades artísticas, como pintura e desenho, entre outras perspectivas relacionadas às propostas de cada professor. Na época, esse projeto, acontecia simultaneamente às nossas visitas às “Janelas” pelos cantos do mundo

Então, para a música, propus para os estudantes a criação de um contexto em que a prática musical desse lugar/povo/mundo imaginário criado por eles se justificasse.

Para essa atividade, batizada de *Porta Vermelha*, foi solicitado que os estudantes imaginassem como seria a música típica do povo que haviam criado, além de dizer como seriam os “instrumentos” musicais e as sonoridades. Também, pedi que refletissem acerca de como, quando e por que essa música acontecia.

Aqui estão algumas perguntas dirigidas aos estudantes que guiaram essa proposta com observações que, em geral, as acompanhavam:

- “1. Quais instrumentos musicais são utilizados nesse seu mundo imaginado?
- 2. Como os descreveriam? (Os instrumentos podem ser de corda (como o violão), de teclas (como o piano), de sopro (como a flauta), de percussão (como o tambor) ou algum outro tipo inventado por vocês. Também devem pensar nos materiais dos instrumentos – como metal, madeira, vidro ou qualquer outro elemento que imaginem – pois isso influencia diretamente o som produzido.)
- 3. Como esses instrumentos são tocados? (O que o músico desse povo precisa fazer para gerar som com eles?)
- 4. Em que situação essa música acontece? “

  (Araujo, 2020, trecho de texto criado para a introdução da atividade)

Lembrei às turmas que a música tem uma função social importante e reforcei esses aspectos as relacionando aos estudos dos contextos sociais, políticos, religiosos e geográficos das janelas que estávamos visitando simultaneamente.

Aqui estão algumas orientações para essa atividade:

“Após refletirem sobre essas questões, vocês deverão realizar as seguintes tarefas:

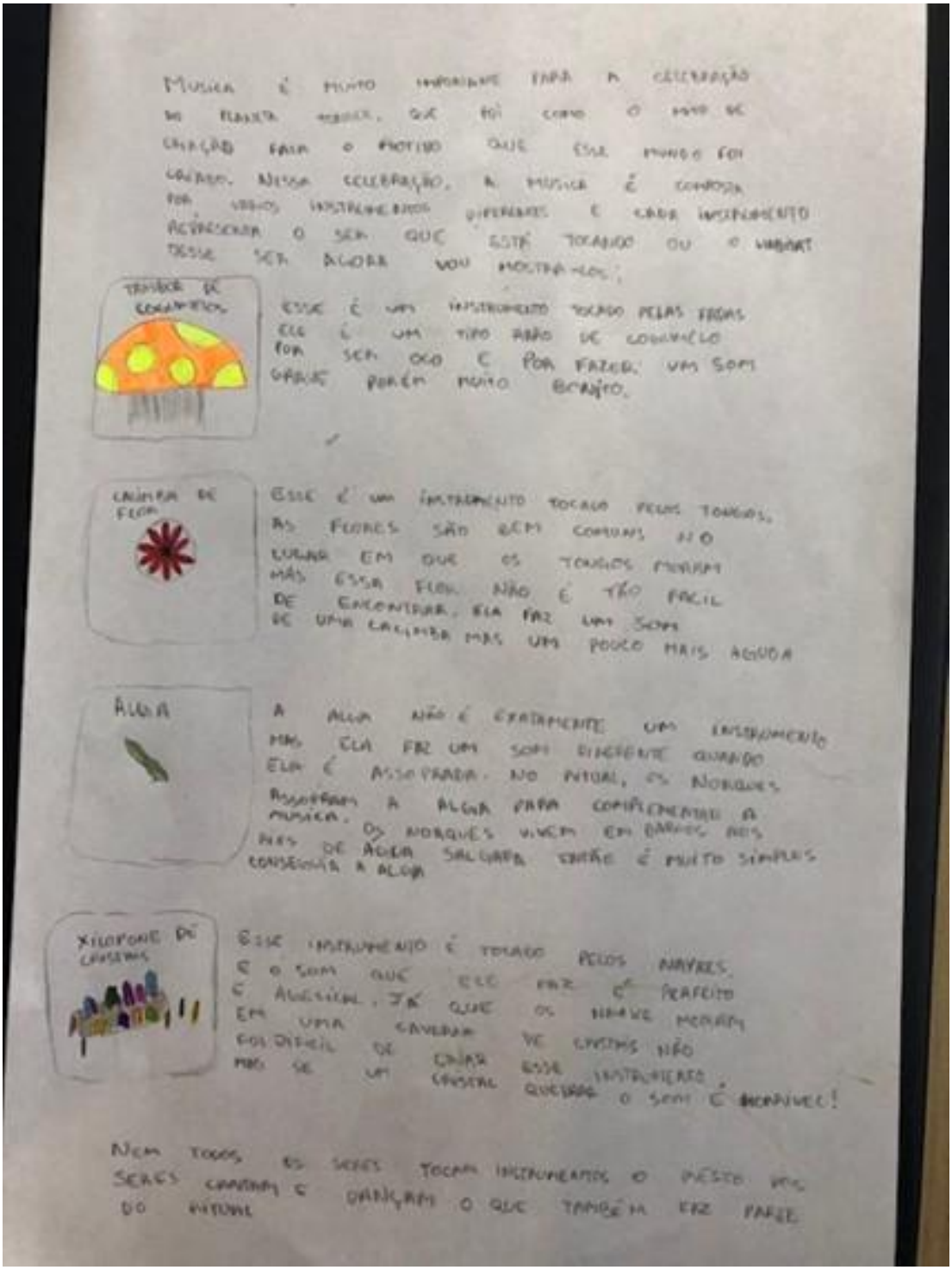
- Desenho: Em uma folha de papel (como sulfite), façam um desenho retratando o momento em que a música do povo, lugar, cultura que criaram, acontece. Lembrem-se de destacar os instrumentos que estão sendo usados no desenho.

- Texto: Escrevam à mão (com capricho!) em outra folha uma explicação sobre a situação em que os instrumentos são usados, o nome dos instrumentos criados, suas descrições e como são tocados.
- Som: Reúnam objetos sonoros e/ou instrumentos que tenham em casa para criar um som parecido com o instrumento que imaginaram. Gravem pelo menos 30 segundos desse som. Observem que o som deve corresponder ao material do instrumento imaginado (ex: metal, madeira etc.).”

  (Araujo, 2020, trecho de texto criado para a introdução da atividade)

Depois que os estudantes realizaram a tarefa, foi solicitado que desenhos e textos fossem anexados à *Pasta Vermelha* do projeto interdisciplinar e o som, postado num mural virtual *(Padlet)*, para apreciação. (Fig. 91)

Figura 91 – Trecho Porta Vermelha

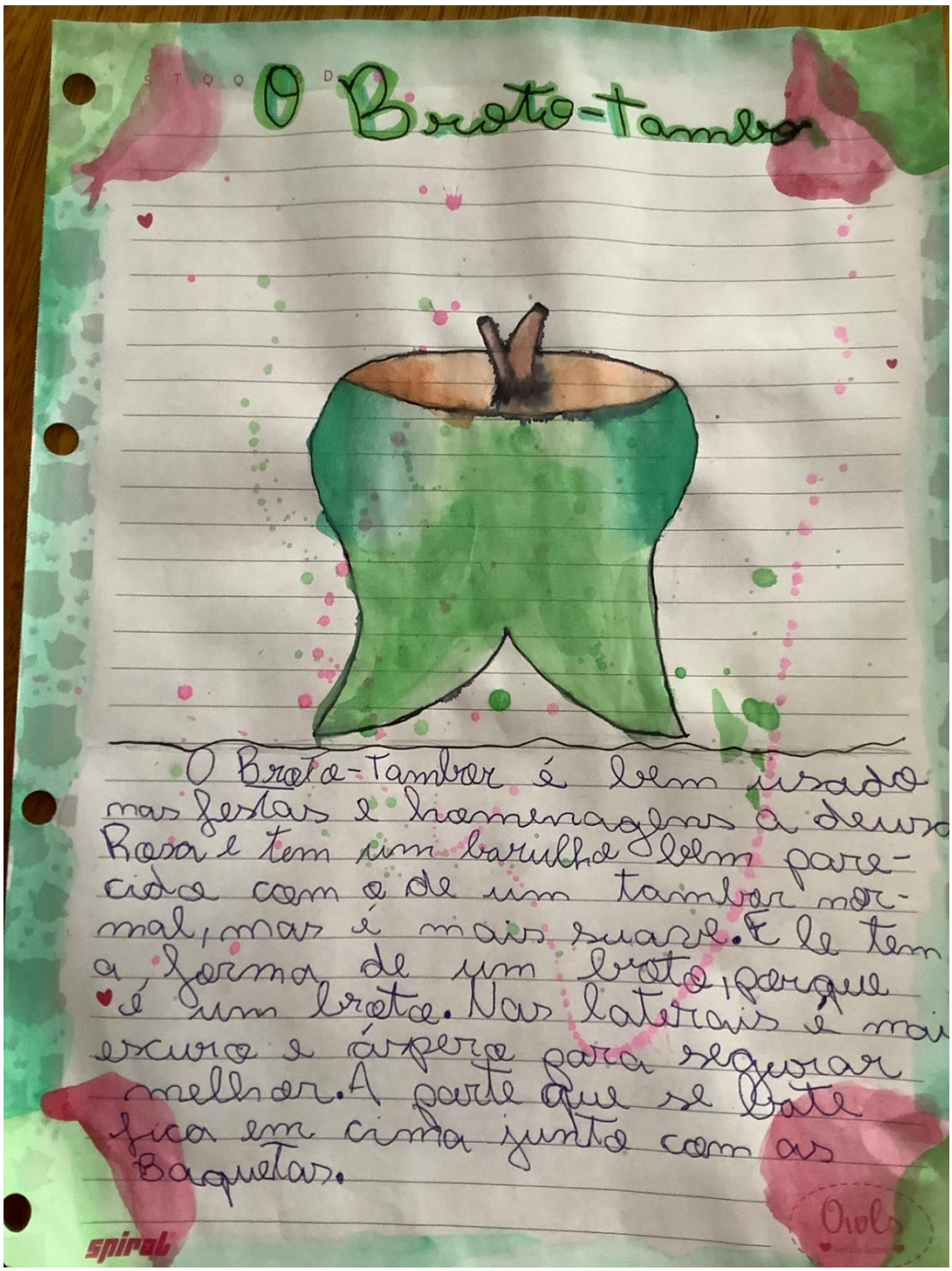


Fonte: Elaborada pela autora, 2020. Pasta Vermelha de M.

Uma das coisas mais interessantes dessa atividade foi observar como os alunos e alunas agregaram, nas criações das suas *Portas Vermelhas*, as experiências vividas durante suas visitas às diversas janelas do projeto *Portas e Janelas*. Destaque-se que os estudantes, ao mesmo tempo que cumpriam as

tarefas descritas, também, propuseram sonoridades inusitadas para as suas invenções. (Fig. 92, 93 e 94)

Figura 92– Trecho Porta Vermelha



Fonte: Elaborada pela autora, 2020. Pasta Vermelha de C.

Figura 93– Trecho Porta Vermelha



Fonte: Elaborada pela autora, 2021. Pasta Vermelha de M.

Figura 94– Trecho Porta Vermelha



Fonte: Elaborada pela autora, 2021. Pasta Vermelha de O.

Para expor as produções da *Pasta Vermelha* no evento *Escola Arte e Cultura*, a professora de literatura e português da escola, Luana Chnaiderman de Almeida, criou um pequeno texto explicativo:

> Ao longo do 6º ano, estudamos como a literatura representa o mundo, a sociedade e a história em que vivemos, assim como cria universos e mundos novos, onde a única regra é a verossimilhança interna. Assim, cada estudante ganhou uma pasta vermelha vazia, a ser preenchida com o mundo que inventaria. Primeiro, os estudantes imaginaram e desenharam mapas de seus mundos, com continentes e características físicas, fauna e floras específicas, com a ajuda conceitual e técnica das aulas de Geografia. Nas aulas de Artes criaram paisagens; nas de Ciências, um céu infinito; nas de História, um monumento. As aulas de Música deram sons e instrumentos ao mundo criado; nas de Teatro, mitos e rituais de criação. Assim, nasceram habitantes do mundo, diferentes povos, espécies com características próprias, gostos e hábitos. Enfim, diferentes culturas. (Almeida, 2021)

A avaliação dessa atividade seguiu uma lógica diferente da que segui no projeto Portas e Janelas, pois partia do princípio de que as produções eram fruto de um processo de criação e desenvolvimento pessoal, sob um critério coletivo das diversas áreas do conhecimento que abrangia. Dessa forma, ao final, as pastas eram divididas e avaliadas por diversos professores que se valiam das diretrizes estabelecidas e exigidas em cada disciplina e, também, das apresentações pessoais de cada estudante, para as suas famílias, durante o evento *Escola, Arte e Cultura*.

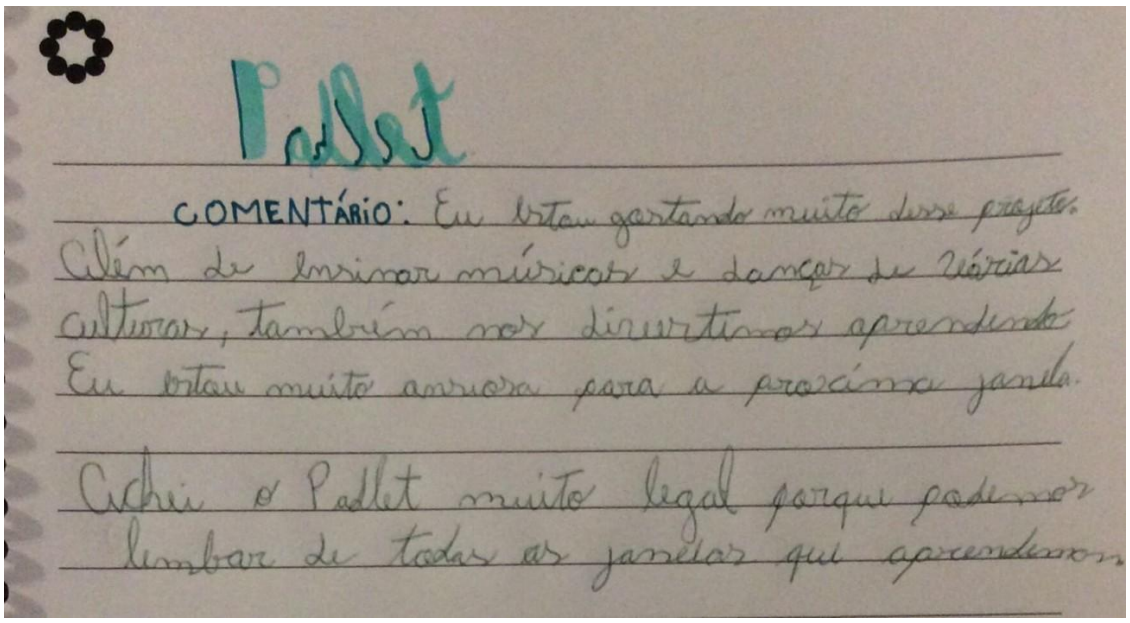
3.2.5 Desenvolvimento do projeto ao longo dos anos

Quando foi criado, o projeto *Portas e Janelas* era uma proposta em construção. Não sabia muito bem aonde iríamos chegar.

Inicialmente, não determinei um caminho específico para o seu desenvolvimento. Em vez disso, preferi seguir acompanhando as demandas dos grupos, de acordo com os interesses iniciais, principalmente, a respeito da própria ancestralidade.

Aos poucos, fui experimentando e inserindo alguns elementos, como a forma de registro e as propostas de prática musical. (Fig. 95 e 96)

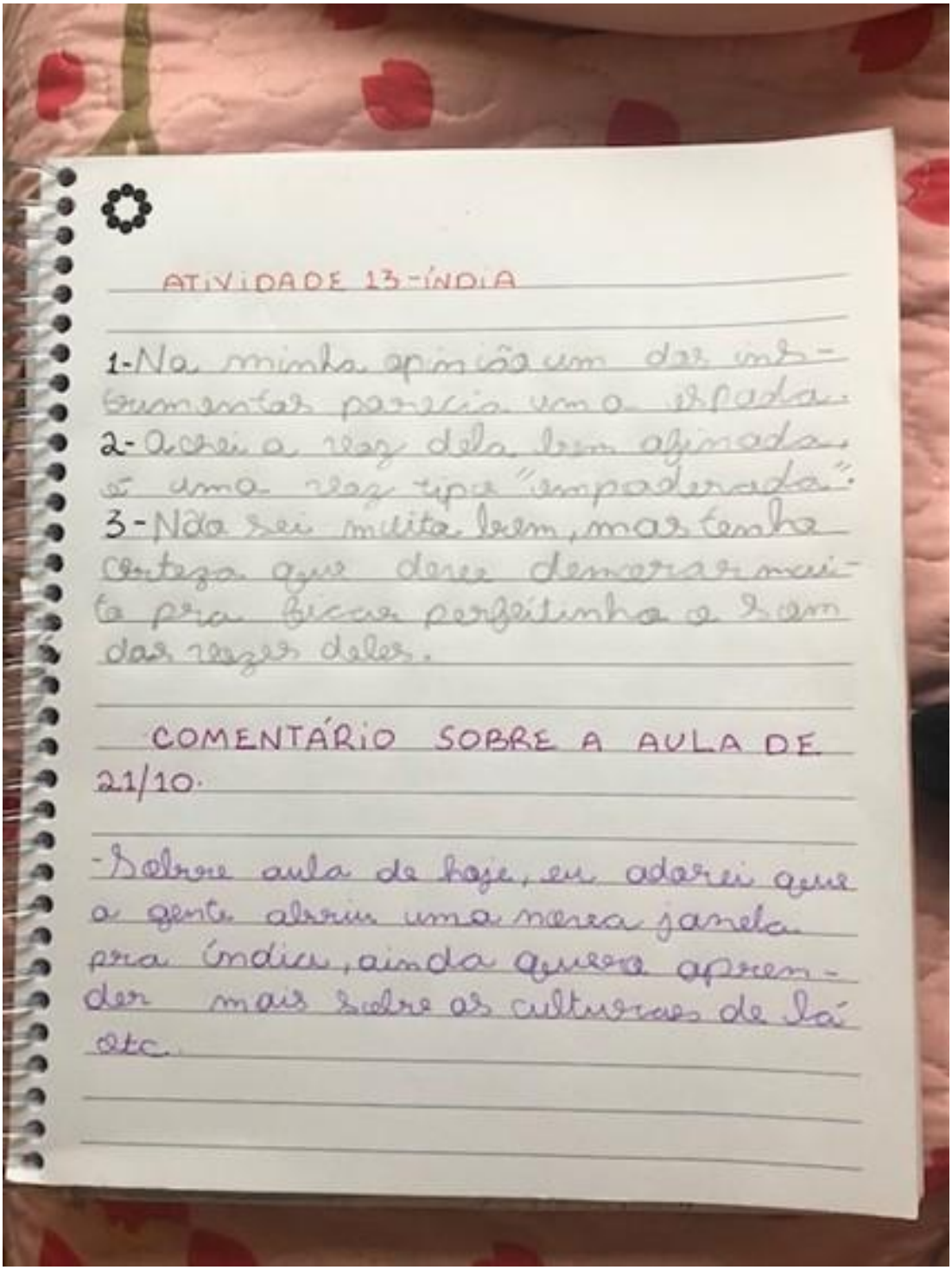
Figura 95– Registro de impressões



Fonte: Elaborada pela autora, 2022. Caderno de D.

As janelas iniciais não passavam de esboços no caderno, mas, ao longo do tempo, ganharam importância e os estudantes se dedicaram a fazê-las ocupar um bom pedaço do projeto. Também, fomos descobrindo jeitos de se praticar à distância, algumas das atividades que eram mais populares entre os estudantes e, para isso, as gravações em vídeo do “modo de fazer” se tornaram um instrumento valioso de trocas e reforço de vínculos, rendendo muita diversão e resultados surpreendentes.

Figura 96– Registro de impressões



ATIVIDADE 13 - ÍNDIA

1- Na minha opinião um dos instrumentos parecia uma espada.
2- Achei a voz dela bem afinada, é uma voz tipo "empoderada".
3- Não sei muita bem, mas tenho certeza que deve demorar mais pra ficar perfeitinha a roda das vozes dela.

COMENTÁRIO SOBRE A AULA DE 21/10.

- Sobre a aula de hoje, eu adorei que a gente abriu uma nova janela pra Índia, ainda queria aprender mais sobre as culturas de lá etc.

Fonte: Elaborada pela autora, 2020. Caderno de H.

Outra questão era o tempo de aula dedicado a cada janela. No planejamento inicial, imaginei que conseguiria trabalhar temas diferentes a cada aula ou, no máximo, a cada duas. Mas alguns temas geravam tanta discussão e interesse que ocupavam até três aulas, o que significaria que as últimas janelas

previstas a serem trabalhadas ficariam “espremidas” por falta de tempo. Confesso que essa situação gerou uma certa angústia, mas concluí que, de qualquer forma, a diversidade dos temas seria garantida.

À medida que o tempo passava, possibilidades de produções finais foram surgindo e, quando retornamos parcialmente às aulas presenciais no Fundamental Anos Finais, em outubro de 2021, procurei trazer as propostas vivenciadas no período online para o coletivo, mas não tivemos muito tempo para isso, pois o ano letivo logo se encerrou.

Foi durante os primeiros meses do ano seguinte que consequências do ensino à distância, nas minhas aulas, começaram a se tornar mais visíveis. A dificuldade para o trabalho coletivo, corpos pouco disponíveis para o movimento, dificuldades de coordenação motora e problemas de postura e concentração foram alguns dos sinais que surgiram inicialmente.

Por conta disso, fiz uma adaptação do projeto para as aulas presenciais, em que mantive as atividades de registro nos cadernos e nas janelas, mas com enfoque na prática coletiva. (Fig. 97)

Figura 97– Prática rítmica coletiva



Fonte: Elaborada pela autora, 2022.

Isso nos permitiu desenvolver as experimentações de instrumentos musicais, explorar com mais eficiência o canto, movimentos, danças e gestos

típicos. Trabalhei, também, a concentração, a escuta, a lateralidade e a coordenação motora. Apesar das consequências geradas pelo longo período de isolamento, como resultado dessas propostas, esses grupos, ao final, mostraram ter mais controle e consciência dos seus corpos do que no início do retorno ao modo presencial e as suas janelas ganharam uma dimensão mais significativa, além de serem orgulhosamente expostas no evento *Escola Arte e Cultura*, no final do ano.

Em 2023, resolvi reavaliar a premissa do projeto, pois seu ponto de partida estava diretamente ligado à situação provocada pela pandemia da Covid -19, com o sistema de ensino à distância e com a necessária estimulação ao uso das tecnologias como mediadoras da pesquisa e da aprendizagem.

Algumas perguntas me assediavam: Será que fazia sentido continuar? De que forma esse projeto poderia permanecer? Quais adaptações e transformações seriam necessárias?

Observando o perfil e a dinâmica dos grupos dos sextos anos em questão, resolvi experimentar uma nova abordagem, trazendo atividades práticas mais desafiadoras, cujo foco foi, principalmente, o desenvolvimento da percepção e do uso dos espaços físicos, coletivos e pessoais, com a prática de danças circulares e músicas de regiões e culturas de diferentes partes do mundo, mas com o objetivo comum de reforçar as relações entre as pessoas, suas identidades e suas percepções rítmicas e melódicas.

Inicialmente, apesar da dificuldade em lidar com os próprios tamanhos (os alunos desse grupo tinham crescido muito nos tempos reclusos), com a coordenação motora e a vergonha pela necessária exposição, essas práticas foram, cada vez mais, abraçadas pelos estudantes, porém demandaram um trabalho intenso e ocuparam grande parte do nosso tempo de aula.

Por consequência, não produzimos uma “Janela” física, mas vivenciamos intensamente cada experiência e mantivemos os registros dos cadernos.

Ao final desse ano, dei o projeto por finalizado.

3.2.6 Algumas impressões trazidas pelos estudantes em seus relatos escritos

Aqui seguem alguns depoimentos recolhidos durante o desenvolvimento do projeto, por meio do *Google* sala de aula, de alunos que exemplificam o interesse que esse projeto despertou na classe:

"É bem interessante que mesmo que o Brasil e a Índia sejam tão distanciados eles ainda têm alguns costumes parecidos." (S. R., 03/11/2020)

"O vídeo é muito descritivo em relação ao encontro dessas culturas. É muito importante sabermos que nós somos uma salada de frutas, a mistura de todas essas culturas das janelas e portas que estão abrindo." (C.C.A., 21/10/2020)

"Eu acho muito interessante esse encontro entre diferentes culturas, pois podemos ver seus diferentes jeitos de dançar, suas diferentes vestimentas e suas diferentes habilidades. Eu acho importante ver esses encontros para entendermos melhor as culturas." (M. P. F., 21/10/2020)

"Cada povo abre uma janela para o outro, que abre uma porta para outro e assim vários países são influenciados por várias culturas pelo globo." (N.F., 21/11/2020)

"Ninguém da minha família conhecia as *Panaderas*. Mas achei muito legal como elas transformam a tarefa em algo divertido" (T.G., 13/08/2020)

"...Uma coisa que me chamou atenção é que dentro do Japão existem músicas muito diferentes entre elas, como o *JPOP* em relação a *Biwa*, a música dos indígenas *Ainu* em relação ao *Taiko* etc. Eu achei isso interessante porque no Brasil é a mesma coisa, assim como em outros países (eu acho)." (G.S.C., 06/08/2021)

"... Ele tocava bem e parecia que ele olhava no horizonte enquanto tocava, talvez alguém diga que ele não estava atento, mas, eu acho que sim. Em muitas apresentações as pessoas obviamente estão te olhando então para você se

acalmar olhe para uma pessoa ou não olhe para ninguém.” (O.G.M., 24/08/2021)

“Cara, eu fico impressionado com as crianças com metade da minha idade fazendo uns passos de dança muito loco nesse *flamenco*.” (N.G.R., 21/09/2021)

“Eu achei o vídeo nomeado como ‘Assista aqui a pequena Irene Olvera, com seus onze anos, durante aula de dança flamenca’ o mais interessante, pois é muito legal poder ver alguém que tem por volta da sua idade dançando *Flamenco* com muita intensidade e com muita coordenação. Também achei interessante que os únicos instrumentos musicais utilizados no vídeo foram as batidas com as palmas e com os pés.” (H.W.A., 21/09/2021)

Trecho do poema Greve



Fonte: Campos, 1982.

3.3 Projeto de Encerramento de Música no Ensino Fundamental: Ostinato como Princípio Composicional e Estratégia de Criação Musical

Aqui apresento o projeto de encerramento do curso de Música do Ensino Fundamental Anos Finais do Colégio Equipe, desenvolvido com turmas do último ano do ciclo, o nono, com estudantes com idade média de 14 anos, como um ponto alto dos estudos realizados ao longo da trajetória escolar. A proposta pedagógica tem como eixo estruturante o ostinato. Um ostinato é um termo que se refere à repetição de um padrão musical por muitas vezes sucessivas[14]. Pode ser continuamente ao longo de um trecho ou de toda a peça musical. Essa repetição pode ocorrer no ritmo, na melodia, na harmonia ou em uma combinação desses elementos.

Porém, antes de descrever esse projeto, é preciso compreender o contexto em que ele se insere.

[14] SADIE, Stanley (Ed.). *Dicionário Grove de Música*. Edição concisa. Editora assistente: Alison Latham. Tradução: Eduardo Francisco Alves. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994. p. 687.

3. 3.1 Histórico

Quando comecei a trabalhar com os nonos anos do Colégio Equipe, em 2012, eu já era professora das séries do Fundamental Anos Iniciais, mas não havia aulas de música para sextos, sétimos e oitavos. Portanto, nessa turma não havia um histórico recente de trabalho com música e nem um currículo estabelecido para a área. O nono ano, até então, só tinha alguma noção distante do Fundamental Anos Iniciais do que seria uma aula de música na escola. Sendo assim, eu teria que agregar ao planejamento, um projeto cujo tema envolvesse práticas e conteúdos acessíveis e que, ao mesmo tempo, fizesse sentido no curto espaço de tempo que teríamos juntos.

Eu me sentia pressionada a resolver a questão rapidamente. Então, comecei a fazer algumas experiências, trazendo os conteúdos, conforme as demandas dos grupos e, ao mesmo tempo, alguma diretividade a fim de construir um arco de aprendizados, com começo, meio e fim. Mas essa conduta não deu certo, porque ainda havia muitas questões anteriores a serem trabalhadas: os repertórios, os vínculos, a escuta, o preconceito e a desvalorização habitual da música, como disciplina, na escola de educação básica.

Durante dois anos, nos quais, gradativamente, também me tornei professora dos oitavos e posteriormente, dos sextos e sétimos anos, nessa ordem, propus atividades de leitura musical, atividades de percepção, análises de filmes, discussões e pesquisas a respeito de compositores e intérpretes. Mas parecia tudo muito desconectado, sem uma estrutura definida. Eu não estava satisfeita. Sentia falta de um fio condutor que fizesse sentido para os estudantes e que, ao mesmo tempo, os cativasse.

Já havia algum tempo que a ideia de usar ostinatos como estratégia de composição borbulhava na minha cabeça, assim, comecei a formatar um projeto. Foi nessa época que ganhei um assistente para esse ciclo, o Leonardo Cordeiro, para trabalhar comigo em sala de aula. Eu o conhecia desde que ele era criança e

já trabalhava com ele em outra situação, pois era percussionista e cantor do grupo vocal *Afina Güela*[15] dirigido por mim.

Apesar de muito jovem, era um ávido leitor e possuía um repertório impressionante e, no período em que foi meu assistente, (2014/2018), abraçou a causa, me ajudando a organizar e sistematizar o projeto.

Inicialmente, eu o chamei de Projeto Ostinato e, depois, experimentamos mudar para o nome *Projeto Loop* na tentativa de encontrar uma identidade, um aspecto original que despertasse a curiosidade da turma. De qualquer maneira, o objetivo era desenvolver a percepção, a compreensão e a criação musical e a principal tarefa seria o uso do ostinato e de diferentes linguagens artísticas, como ferramentas de composição. Mas ainda não estávamos convencidos do nome.

Então, quando começamos a experimentar as poesias concretas como tema de inspiração para as composições, o projeto foi rebatizado pelo Leonardo de *GRITA GRIFA GRAFA GRAVA*. Na verdade, como mais tarde se verificou, a escolha do nome foi acertada pois, pela livre interpretação que esse trecho da poesia concreta sugere – "Greve", de Augusto de Campos[16], poderíamos estabelecer que cada palavra sugere uma etapa, que escolhemos vivenciar nesse projeto. (Fig. 98)

[15] Fundado e dirigido por mim, o grupo vocal paulista Afina Güela era formado por jovens cantores, entre 11 e 20 anos, de diferentes regiões da cidade. Foi criado, em 2003, com o objetivo de realizar obras especialmente voltadas para essa formação e arranjos autorais. Seu repertório incluía música brasileira, de concerto, tradicional de outros povos além de uma forte abordagem cênico musical, herdada do movimento coral da década de 1980. O grupo encerrou suas atividades em agosto de 2015.

[16] CAMPOS, Augusto de. *Viva vaia*. São Paulo: Brasiliense, 1982. p. 49–50.

Figura 98– Primeiras experiências



Fonte: Elaborada pela autora, 2014.

Como já foi destacado na descrição do planejamento curricular, o uso do ostinato como recurso musical utilizado na construção de composições é histórico e reconhecível em diversas culturas e gêneros musicais, inclusive do *Hip Hop*, do *Funk* Carioca e do crescimento das experimentações contemporâneas de *Circle Songs* e da percussão corporal inspirada no grupo brasileiro Barbatuques[17].

No projeto, retomamos conteúdos trabalhados nos anos anteriores para criar e vivenciar experiências com o uso de ostinatos, a partir de temas livres ou inspirados em textos, poesias simbolistas, poesia concreta, fotografias, obras de arte e letras de músicas da cultura brasileira.

Com o auxílio de aplicativos de edição de som no computador e no celular, os estudantes usam diferentes recursos sonoros como voz, sons de diferentes

[17] "O Barbatuques é um grupo musical paulistano fundado por Fernando Barba e André Hosoi em 1995, que desenvolve pesquisas a partir da exploração e combinação da diversidade de timbres possíveis de serem realizados com o corpo como sons de pés, mãos percutindo nas pernas, barriga, peito, bochecha, boca, palmas e voz." (MAZIERO, Mariana Gomes. *Percussão corporal pela abordagem Barbatuques segundo as crianças: uma cartografia de escuta*. 2021. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", São Paulo, p. 20.)

ambientes, instrumentos musicais, efeitos e trechos recortados de obras musicais já existentes.

A cada ano que realizamos esse projeto com as turmas de nono ano, propusemos leituras e criação sonora de imagens, de poesias ou de textos escolhidos, e foi feito um levantamento, a partir dos Parâmetros do som (Timbre, Altura, Duração e Intensidade), para explorar as múltiplas possibilidades sonoras, utilizando, desde recursos básicos, como sons produzidos pela voz e pelo corpo, por objetos do cotidiano, gravações de diferentes paisagens sonoras, recortes de outras obras musicais, como sons sistematizados e produzidos por instrumentos musicais, especificamente. (Fig. 99 e 100)

Figura 99– Orquestra de Papel



Fonte: Elaborada pela autora, 2024.

Figura 100– Leitura de imagens



Fonte: Elaborada pela autora, 2025.

A partir desse material, de exercícios de criação coletiva, práticas de ostinato com movimento do corpo, dança e utilização de referências audiovisuais, os estudantes, aos poucos, reuniram suas ideias e criaram composições relacionadas aos poemas que escolheram, interpretando-os musicalmente.

Todo esse processo criativo foi desenvolvido e acompanhado por diferentes etapas, que serão descritas nos próximos itens. E, para estabelecer com os estudantes um ambiente que promovesse segurança e autonomia para mergulharem em suas experimentações e vivências, foi preciso elucidar e garantir alguns itens fundamentais:

- Como Pré-requisito - O que foi preciso (re)conhecer e ressignificar para fundamentar a realização desse projeto: a compreensão e o domínio dos parâmetros do som já trabalhados em outros anos: Timbre, Altura, Duração e Intensidade; A compreensão de estruturas da forma, como introdução,

desenvolvimento e conclusão, tão presentes, tanto na linguagem da música, como na literatura; Noções de Tensão e Repouso – desenvolvimento da narrativa por meio do encadeamento das estruturas harmônicas; A percepção dos planos musicais – organização de diferentes camadas sonoras sobrepostas, cada uma com sua função e identidade; solos, acompanhamento harmônico; Desenvolvimento do conceito de arranjo musical; Exploração e domínio do uso de aplicativos de edição sonora em computadores e celulares.

- Inspiração temática - Apresentar e explorar qual seria o tema que guiaria a criação e a produção da composição, a cada ano: alguns desses temas foram poemas simbolistas; poesia concreta; fotografias autorais, esculturas, textos de livre escolha, manifestos, temas regionais brasileiros, música brasileira e culturas de outros povos. A partir de pesquisas e estudos do tema escolhido, discussões a respeito de seus significados e uma reflexão acerca das possibilidades de exploração musical; os estudantes reuniram suas escolhas, às vezes de apenas uma poesia ou de um combinado delas e, somente então, iniciaram a elaboração e a criação de suas composições.
- Ferramenta de composição: A proposta desse projeto foi usar, principalmente, como base estrutural musical, os ostinatos, desenvolvendo seu uso por meio de criações de melodias ou linhas rítmicas em primeiro plano e com sobreposições de ostinatos rítmicos e melódicos, em sequências musicais, por meio das quais o autor pudesse expressar a sua compreensão e leitura pessoal do tema escolhido.
- Capacidade de análise: A partir do estabelecimento de critérios para a realização da composição, os estudantes deveriam, ao longo das etapas, registrar o desenvolvimento de suas ideias, analisando, com a ajuda da professora, a partir das diretrizes e, posteriormente, elaborar um texto explicativo para a sua criação, no qual pudessem contar a respeito de sua inspiração, intenção e justificativa; esperava-se, também, que fosse auto avaliativo, numa perspectiva de ter alcançado ou não seus objetivos iniciais.

Critérios para análise da composição:

- As soluções encontradas para sonorizar o poema (ou outra ferramenta temática) dialogaram com seu sentido:
- A composição se baseia no uso e na sobreposição de ostinatos;
- O campo de timbres e recursos utilizados despertou interesse e tinha coerência;
- A composição teve momentos diferentes e contrastes que lhe conferiram movimento;
- O trabalho com alturas explorou a horizontalidade (melodia) e a verticalidade (harmonia);
- Nas composições, foram explorados recursos rítmicos e empregou-se o silêncio de modo refletido e planejado;
- Foram utilizados sons produzidos pelos próprios alunos.

3.3.2 Fundamentos e justificativa

A adoção do ostinato como ferramenta de composição encontra respaldo em sua natureza elementar e universal, uma vez que possibilita colocar em prática os parâmetros fundamentais do som de maneira acessível e criativa. Ao trabalhar com esses padrões, os estudantes ganham condições para reconhecer estruturas sonoras e musicais, experimentar variações, improvisos e elaborar discursos sonoros que dialogam com diferentes linguagens e tradições culturais. Aspectos discutidos por Keith Swanwick (2003, p. 45) e por Murray Schafer (2011) em sua proposta para um projeto acústico, apresentada na *Parte IV* de *A Afinação do Mundo*.

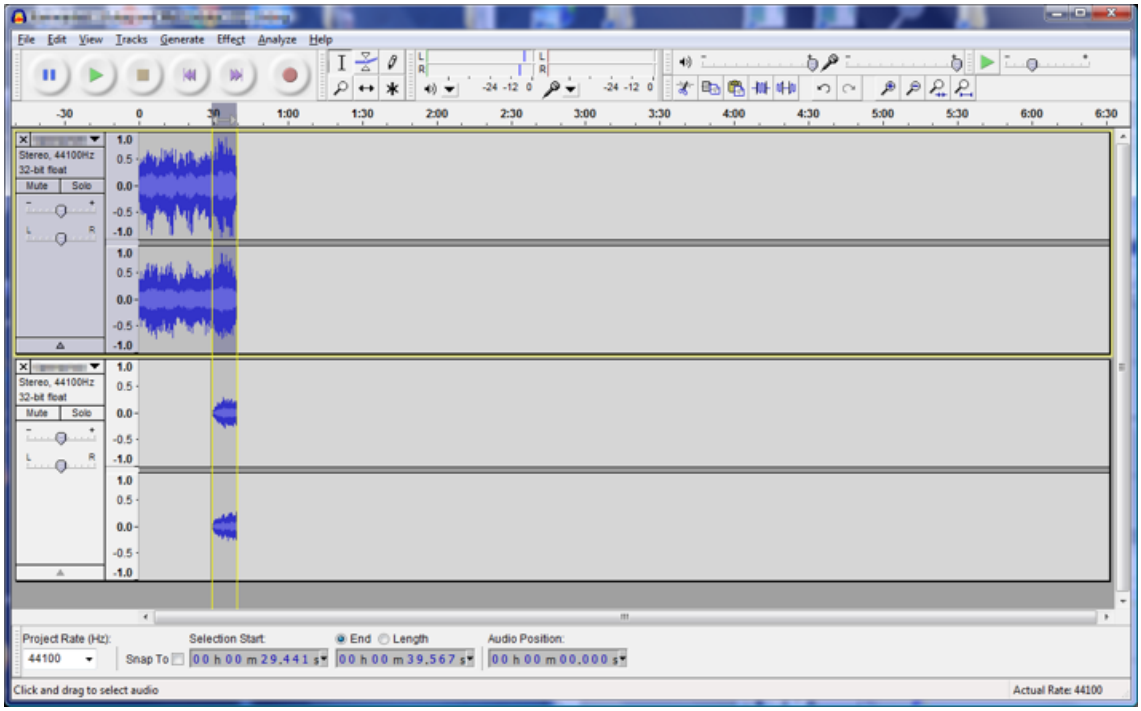
Do ponto de vista formativo, tal abordagem está em consonância com a ideia de tornar o estudante um sujeito autônomo do fazer musical, enfatizando, tanto a experiência criativa, quanto a escuta crítica e reflexiva.

Swanwick destaca que o aprendizado musical deve transcender a mera reprodução técnica, privilegiando a construção de sentido estético, ou seja,

argumenta que um estudo de música baseado na imitação ou na habilidade técnica e sem contextualização, deve ser evitado (Swanwick, 2003, p. 27–36; p. 77–84); enquanto Schafer (2011, p. 205–210) defende a importância da escuta, como forma de reconexão com o ambiente sonoro e consciência e transformação do entorno.

O uso dos aplicativos digitais de edição sonora abre um caminho de expressão artística, pois vai ao encontro das necessidades tecnológicas da contemporaneidade, às quais os estudantes são cotidianamente instigados a buscar, o que facilita o engajamento e estimula a curiosidade e o envolvimento, para a criação de produções pessoais, resultados de muita reflexão e exercício de originalidade. (Fig. 101)

Figura 101– Imagem do Audacity em uso



Fonte: Acervo pessoal de Leonardo Cordeiro, 2016.

3.3.3 Objetivos

- Sensibilizar a escuta a fim de reconhecer o princípio do ostinato por meio de exercícios e atividades de sensibilização nas mais diversas situações: na música popular e de concerto, em obras das artes visuais, em fotografias, na dança, em objetos e ambientes do cotidiano, nas rotinas, na poesia.
- Praticar a leitura sonoro musical de imagens e poesia, interpretando-as como uma partitura.
- Explorar diferentes possibilidades de construção do discurso musical com ostinato, utilizando os parâmetros fundamentais do som.
- Compor e improvisar, a partir de imagens ou poesia, com palavras, movimentos, objetos sonoros e instrumentos musicais.
- Praticar exercícios vocais com canções conhecidas, utilizando sobreposição de padrões.
- Ampliar repertórios.

3.3.4. Estratégias

- Estimular, por meio de exercícios, um novo olhar e uma nova escuta do cotidiano.
- Apresentar referências audiovisuais contemporâneas, além de revisitar composições e atividades produzidas por turmas anteriores.
- Desenvolver temas conectados com a contemporaneidade e com o universo sociopolítico dos estudantes.
- Propor atividades e vivências estimulantes

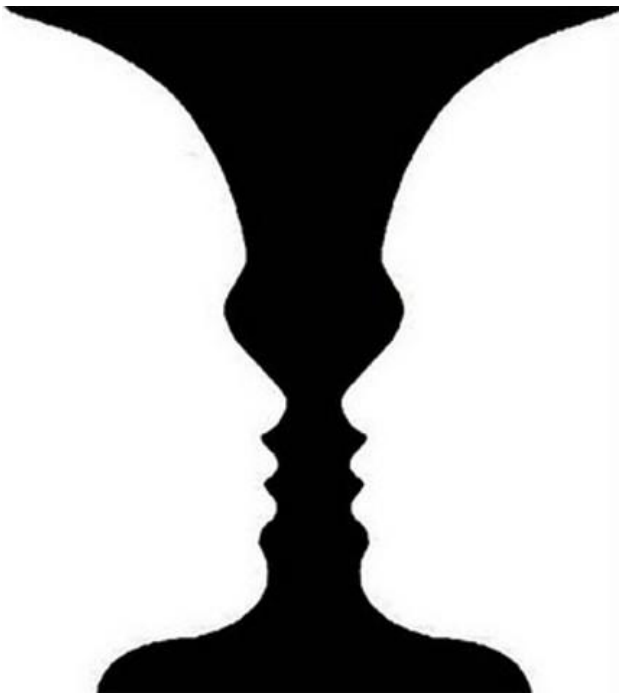
Nas atividades iniciais, os estudantes são apresentados ao projeto por meio da escuta de vários exemplos de ostinato, observando-os numa infinidade de culturas, ao longo da história.

Identificado o conceito, passamos para uma série de exercícios de sensibilização e prática. Porém, ao mesmo tempo em que os alunos se apropriam

desses significados, os pré-requisitos são, aos poucos, apresentados ou retomados, para substanciar a construção do projeto.

Então, numa das primeiras atividades, eles são introduzidos ao conceito de plano sonoro. Essa abordagem é articulada com o estudo dos parâmetros do som, como o timbre e suas diferentes texturas, por exemplo. Para tornar esse conceito mais acessível, utiliza-se um recurso visual: imagens são apresentadas como metáforas dos planos sonoros, permitindo que os alunos identifiquem o que está em primeiro plano, o que está ao fundo, o que se sobrepõe ou se esconde. (Fig. 102)

Figura 102– Ideia de planos sonoros

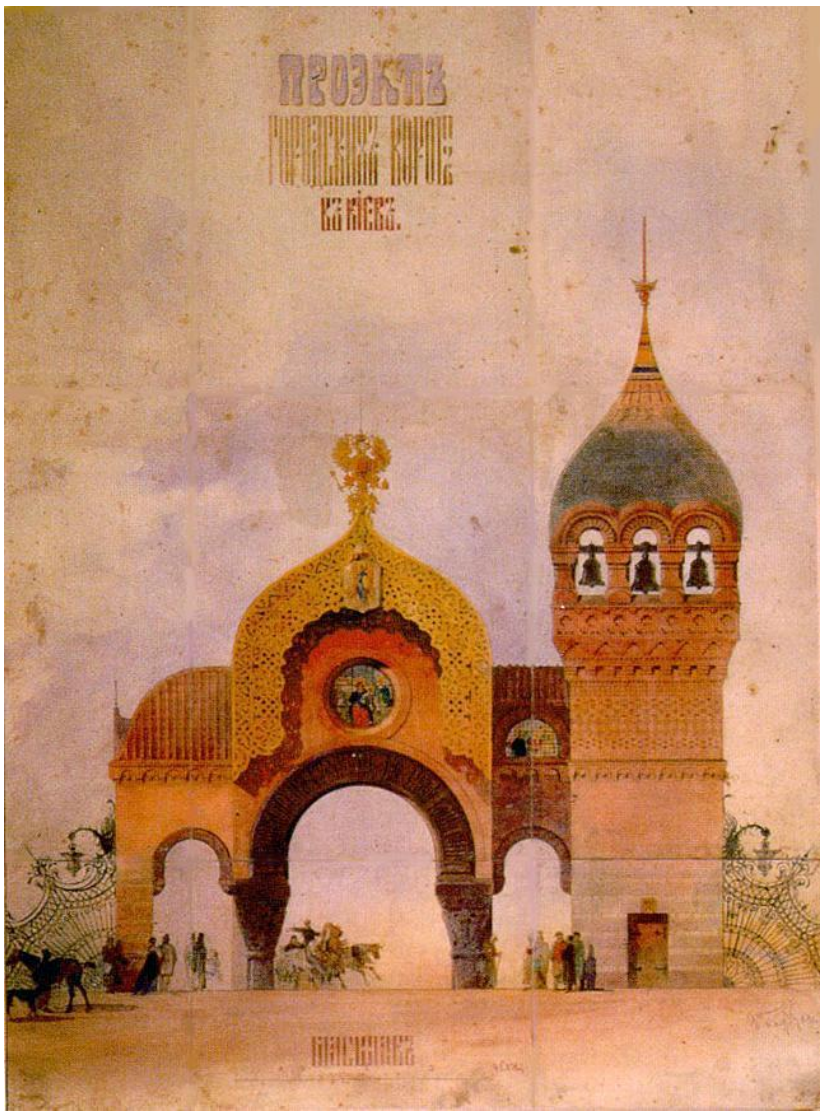


Fonte: Rubin, 1915.

A partir dessas imagens, inicia-se uma série de discussões e audições. Os estudantes são convidados a interpretar musicalmente os elementos visuais, associando colunas, padrões e formas a aspectos rítmicos, melódicos, além de observar possíveis diferenças de timbre e de dinâmica. Um exemplo marcante é a análise da imagem do quadro Grande Portal de Kiev na qual os alunos identificam repetições, contrastes e estruturas visuais, que podem ser traduzidas em linguagem musical. Posteriormente, escutam a música inspirada nessa pintura,

parte dos Quadros de uma Exposição, de Mussorgsky[18] e buscam compreender as impressões do compositor. (Fig. 103)

Figura 103- O Grande Portal de Kiev



Fonte: Hartmann, 1874.

Legenda: Aquarela e guache sobre papel. Museu Estatal Russo, São Petersburgo.

Também são utilizadas poesias concretas, como estímulo para reconhecer padrões rítmicos e melódicos, e para explorar o que está em evidência, ou em segundo plano.

[18] MUSSORGSKY, Modest. *Quadros de uma Exposição: O Grande Portal de Kiev*. 1874. Suíte para piano. Posteriormente orquestrada por Maurice Ravel em 1922.

Um dos exercícios mais significativos é a chamada *Música em cinco minutos*, na qual os alunos têm um tempo limitado para criar uma ideia musical a partir de uma imagem. Essa prática estimula a improvisação, a síntese e a rápida tomada de decisões, além de favorecer a compreensão dos conteúdos trabalhados. Imagens de objetos, paisagens, grupos de prédios, obras de arte e interiores, por exemplo, são utilizados como temas. Essas figuras, nesse contexto, podem tornar-se partituras gráficas, nas quais os alunos podem experimentar e aplicar diferentes sonoridades.

Porém, a ferramenta mais utilizada como tema dessas composições, ao longo dos anos, foi a poesia concreta. Segundo o *Plano-piloto para Poesia Concreta*[19] produzido por Augusto de Campos, Décio Pignatari e Haroldo de Campos, poesia concreta é uma forma de poesia que abandona o verso linear e organiza o poema como uma estrutura espaço-temporal, baseada na visualidade, na justaposição de ideias e na exploração simultânea das dimensões sonora, visual e semântica da palavra. O poema é um objeto autônomo, cuja própria estrutura é o conteúdo (1958).

Assim como as imagens gráficas, os poemas concretos são utilizados como partituras visuais, cujas formas, repetições e disposições espaciais sugerem ritmos, timbres e dinâmicas. Antes de compor, os estudantes são convidados a se apropriar do sentido da poesia, compreendendo sua estrutura e suas intenções. Trata-se de um processo delicado, que exige leitura, escuta e interpretação. (Fig. 104)

[19] CAMPOS, Augusto de; PIGNATARI, Décio; CAMPOS, Haroldo de. Plano-piloto para poesia concreta. São Paulo: Noigandres, 1958.

Figura 104– Poema Caracol



Fonte: Campos, 1953.

Para ajudar nesse processo, abrimos nosso cronograma para uma aula muito especial, a respeito desse tema, com o poeta, ensaísta, crítico literário e professor Frederico Barbosa[20], que foi meu colega na escola e profundamente ligado à poesia contemporânea brasileira. Para esse fim, Barbosa programou uma aula temática onde trabalhou aspectos da origem, contextos e significados de inúmeros exemplos de poesias concretas. Essa aula especial só não foi possível

[20] BARBOSA, Frederico. *Frederico Barbosa*. Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2023. Disponível em: https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa347/frederico-barbosa (enciclopedia.itaucultural.org.br in Bing). Acesso em: 13 maio 2026.

num período de dois anos, quando esse professor se desligou da escola profissionalmente. Mas retomamos em 2025.

Finalmente, depois de vários exercícios e atividades visando reforçar essas estruturas, partimos para a produção da composição final.

3.3.5 Desenvolvimento do projeto ao longo dos anos

Quando iniciei esse projeto, em 2015, a intenção era estabelecer para os estudantes uma situação de vivenciar “oficialmente” o ser músico, pois os nonos anos eram o último em que eles teriam aulas de música e nos anos anteriores, a diversidade de projetos enfatizava diversos temas de forma particularizada.

O fato é que, ao longo da construção do planejamento, o desejo era reapresentar os conteúdos musicais, caminhando numa espiral de crescentes desafios e graus de complexidade na sua abordagem. Uma maneira de desenvolver cada vez mais, a escuta crítica e reflexiva. (Fig. 105)

Figura 105– Ostinato no corpo



Fonte: Elaborada pela autora, 2025.

A princípio, o projeto ocorria no primeiro semestre, mas logo percebi que fazia muito mais sentido fechar o ano com ele.

Os temas explorados pelos estudantes inicialmente eram livres, para inspirá-los na produção de suas composições. Coisas incríveis foram feitas nessa época por vários estudantes. Mas o resultado era muito desigual, pois, se para uns, que traziam um bom repertório de leituras e conhecimentos das artes visuais, era fácil escolher e desenvolver sua obra, para outros, com mais dificuldade nessa esfera, a escolha temática era um processo doloroso e demorado. E tempo era algo que tínhamos que otimizar. A solução foi restringir a proposta para uma linha temática estabelecida, dentro da qual, eles poderiam escolher o que lhes agradasse. Foi uma decisão acertada, pois, rapidamente, os temas eram escolhidos e distribuídos e ganhávamos tempo para trabalhar nas práticas e lapidar as produções.

Também observamos que havia necessidade de estabelecer critérios possíveis de serem apropriados com firmeza pelos estudantes, para que houvesse guias comuns para ajudá-los.

Notamos, também, a urgência de abrir espaços para o aprendizado e a orientação de uso das novas tecnologias para a edição de sons, que se renovam e se multiplicam rapidamente. Era importantíssimo, como ferramenta de registro, trabalhar com a familiaridade e a apropriação desses recursos eletrônicos. (Fig. 106)

Figura 106– Aula especial de edição



Fonte: Elaborada pela autora, 2025.

Legenda: Aula de orientação para o uso de aplicativos de edição de som com o professor convidado Luka Barone.

Inicialmente, tudo era praticamente realizado na própria escola, com o apoio da equipe de informática, além do uso de gravadores fornecidos pelo colégio, pois o uso de celulares ainda era pequeno entre os estudantes e os recursos desses aparelhos, muito limitados.

Aos poucos, esse cenário foi se transformando e, já um pouco antes da pandemia, o acesso a essas ferramentas se generalizou, facilitando as propostas.

Importante dizer que, para a realização das composições, preferi que os alunos trabalhassem em duplas (no máximo e somente quando necessário, em trios) pois, no momento social em que estudantes dessa faixa etária se encontram, esse fator pode contribuir muito na elaboração, tanto pelo aspecto da diversidade de repertórios e de diferentes habilidades, quanto para a motivação do encontro e da troca. Apesar desse cuidado, sempre houve estudantes que insistiram em trabalhar sozinhos.

Com o desenvolvimento desse projeto, foi necessária a organização por etapas, pois, como o produto final é fruto de muitas reflexões, distribuição de tarefas, pesquisa, experimentações, era comum que alguns estudantes se

atrapalhassem, mesmo ao se enfatizar cada passo, aula a aula. Então, dividi o processo em etapas e foi nesse momento, conforme foi citado anteriormente nessa dissertação, que as palavras do trecho do poema *Greve* foram ressignificadas. *GRITA GRIFA GRAFA GRAVA*.

3.3.6 Etapas

Etapa 1 – “GRITA”

Esse é o momento da experiência da fala e da escuta do tema escolhido. É o momento dos primeiros experimentos sonoros com a imagem ou com o texto que será utilizado. Também é o momento da “tempestade de ideias”, das risadas, das inspirações, das trocas, das buscas sonoras. Já nessa etapa, busco enfatizar os critérios estabelecidos lá no início das discussões, nas observações e reflexões das escutas de referências e na recuperação dos pré-requisitos. (Fig. 107, 108 e 109)

Figura 107– Ostinato no corpo



Fonte: Elaborada pela autora, 2025.

Figura 108– Ostinato no corpo



Fonte: Elaborada pela autora, 2025.

Figura 109– Ostinato no corpo



Fonte: Elaborada pela autora, 2025.

Assim os estudantes são lembrados que precisam de:

- A utilização dos quatro parâmetros do som na construção das linhas e ideias que comporão as camadas da música;
- Ideias de ostinato(s) criado(s) pelo grupo para imagem ou poema, a depender do tema do ano. Os ostinatos podem ser feitos com a voz e/ou com instrumentos musicais, ou qualquer outro objeto sonoro escolhido;
- Uma proposta de interpretação original da leitura do poema;
- A voz de todos os participantes que fazem o ostinato, a leitura, ou algum outro elemento criado por eles);
- Uso de vozes de cada estudante por mais de uma vez, ou seja, fazer sobreposição de duas ou mais gravações da voz da mesma pessoa. (de acordo com a ideia proposta de arranjo do grupo);
- Algum outro elemento sonoro. Pode ser um elemento gravado por eles, como, por exemplo, um instrumento que alguém toque, algum objeto ou, então, algum outro som encontrado na internet, que possa ser estruturado em forma de ostinato. É importante pesquisar o que elementos prontos e recursos oferecidos pelos aplicativos agregam ao trabalho, sem serem, contudo, protagonistas.
- Em algum momento da experimentação, utilizar um trecho de gravação musical já existente, curto, que possa ser acrescentado como colagem, ou remixado em looping (repetição) junto às outras vozes.

Etapa 2 – “GRIFA”

Para esse momento, os alunos devem se organizar para colocar suas ideias no papel, estabelecendo qual caminho farão, qual “história” vão contar por meio da escolha da forma, elaborar a distribuição de tarefas e desenhar um esboço dessa partitura. Eles podem utilizar gráficos, imagens, desenhos, palavras, linhas, formas e também os recursos tradicionais da escrita musical. (Fig. 110)

Figura 110– Construção de Partitura



Fonte: Elaborada pela autora, 2025.

Quase sempre, tive pouco acesso a esses registros, pois eles os fazem de maneira, muitas vezes, confusa, devido à situação de criação coletiva e de ainda não saberem muito bem como realizar seus objetivos. Porém, a estratégia parece funcionar, pois, a partir do momento em que o fazem, os trabalhos parecem engatar mais rapidamente. É, também, nesse momento, que solicito uma primeira versão da composição.

E, mais uma vez, reforço a ideia a respeito dos elementos que eles deverão incorporar na composição, já especificados na primeira etapa, além de acrescentar que, agora, os estudantes devem ficar atentos à duração da composição, enfatizando que ela deverá ter, no mínimo, um minuto.

Etapa 3 – “GRAFA”

É nessa etapa que os compositores e compositoras precisam escrever a respeito de suas ideias, objetivos e justificativas para a composição. É o momento de contar com palavras, num texto, o que estão contando com suas ideias sonoras. Nesse texto eles precisam incluir:

- Uma explicação da “história” da música, contando qual o “enredo” que pensaram para esta composição, destacando quais pontos tentaram expressar.
- Descrição dos ostinatos presentes. Quantos foram? Quais os recursos utilizados? Como foram gravados?
- Descrição de quais sons "externos" foram escolhidos e por qual motivo. (Por exemplo recortes de gravações, sons ambientes etc.)
- Descrição de quais recursos do *Audacity* ou de outra plataforma de edição de som foram utilizados. (Por exemplo eco, recortes e colagens etc.)
- Qual foi a solução/inspiração encontrada para transpor a estrutura do poema para a composição sonora.
- Uma avaliação do resultado obtido. Foi desafiador? Todos se empenharam? Conseguiram realizar o que tinham planejado? Ficaram felizes com o resultado?

Nesse momento, a partir das devolutivas e avaliações das etapas anteriores, eles se tornam os críticos de seus próprios trabalhos e analisam as produções, observando os critérios estabelecidos no início, registram suas reflexões e as utilizam para lapidar uma última versão da composição, caso sintam necessidade, ou sejam solicitados pela professora. (Fig. 111, 112 e 113)

Também é reforçado ser fundamental criar uma estrutura de composição que desperte interesse ao ouvinte e crie um ambiente musical conceitual para o poema representado.

Figura 111– Relato da experiência

OVONOVELO

Explicando a composição

Quando vi o poema, vi que ele tinha um ritmo bem arrítmico. É difícil ler o poema com uma constância específica que valha para todas as estrofes. Tendo isso em mente, fiquei tentando ritmar um trecho do poema em um batuque. O batuque acabou ficando "1 2 3 1 2 3 1 2".
Após elaborar este batuque, fiquei um pouco travado. Tive que pensar um tempo no que eu ia fazer com o violão para acompanhar um batuque desses, que apesar de ser num total de oito batidas, tem uma estrutura um pouco descompassada.
Meditando um pouco, lembrei da música "Qualquer coisa" de Caetano Veloso, mais especificamente de um trecho da música onde a levada muda bruscamente para um bolero, e percebi que esse trecho combinava com o batuque 1 2 3 1 2 3 1 2.
Daí coloquei algumas camadas de vozes lendo o poema da forma com que eu li na minha cabeça, e mais um batuque feito no corpo que achei que daria uma levada mais interessante.

Fonte: G. K., Padlet da turma (2021). Relato da experiência de composição.

Figura 112– Relato da experiência

Texto Explicativo
Composição com Ostinato

O processo de composição começa com a leitura e análise do Manifesto Antropofágico de 1922. Inspirado pelo ritmo e estilo expressivo próprio das passagens, começo a escrever a letra. Durante toda ela tento trazer uma reflexão sobre a herança deixada a nós pelos povos originários do Brasil, e questionar a relação que temos com ela hoje. A exaltação do Manifesto às culturas indígenas e o questionamento de "Tupy or not Tupy?" me tocaram como bastante atuais, e por isso tentei fazê-las presentes na mensagem da música.

Cito elementos da mitologia tupi-guarani tentando expô-los como inerentes à nossa própria história, relembrando-os com saudade. Entre eles há Jaci, a deusa da Lua na cultura tupi, protetora das plantas, dos amantes, da reprodução… Além de Andurá, uma árvore mágica que se acende em chamas subitamente durante a noite. As duas foram incluídas como simbologia de proteção da vida, funcionando também como analogias à maternidade e ao matriarcado, de uma forma que precede os limites eurocêntricos para tais conceitos.

Em uma versão extendida da letra, há mais referências ao consumo e à alimentação, aludindo diretamente ao Manifesto, e ao conceito de antropofagia que ele apresenta. No que se tornou a versão final, me limito à retratação do nosso período pré-colonial. Mas os efeitos de apagamento da cultura indígena brasileira e sua diversidade se mostram até hoje, e é importante mapeá-los, também pela visão artística.

Quanto à sonoridade, decidi que um samba era a linguagem mais própria para contar a história que eu queria. Juntei elementos que considerava essenciais para a estrutura de um samba: pandeiro, cavaquinho e repetição do refrão, além de batuques mais rudimentares que fiz com os objetos caseiros que tinha à mão. O resultado foi o que consegui tirar de uma releitura das músicas que ouvi durante a minha infância. Este acaba por também incluir semelhanças às obras do movimento tropicalista, que eu considero essencial para uma análise e produção sobre a música brasileira, de qualquer perspectiva.

Fonte: P., foto de texto impresso (Araujo, 2022). Relato da experiência de composição

Figura 113– Relato da experiência

Rosa e Stella

Interpretamos o poema como o tempo passando, entendemos que ele falava sobre a velocidade do da vida cotidiana, ele tem passagens falando dos dias, do passado e do presente. Tudo vai passando rápido demais, assim como as nossas vidas. Temos tempo de sobra enquanto não temos tempo para nada.
Nós pensamos em utilizar a ideia da passagem de tempo que o poema transmite.
Começamos gravando nossas vozes lendo as estrofes do poema e depois aceleramos e desaceleramos o áudio, tentando passar a ideia de passagem de tempo e seguindo o ritmo que interpretados do poema.
Ainda na ideia do tempo adicionamos um 'tic tac', conhecido como o barulho do relógio, utilizamos esse como um Ostinato continuo marcando o ritmo e a ideia do trabalho.
Na base musical colocamos o instrumental da música "Cardigan" de Taylor Swift. A música é mais calma e pensamos que daria um contraste em relação à velocidade dos outros elementos.

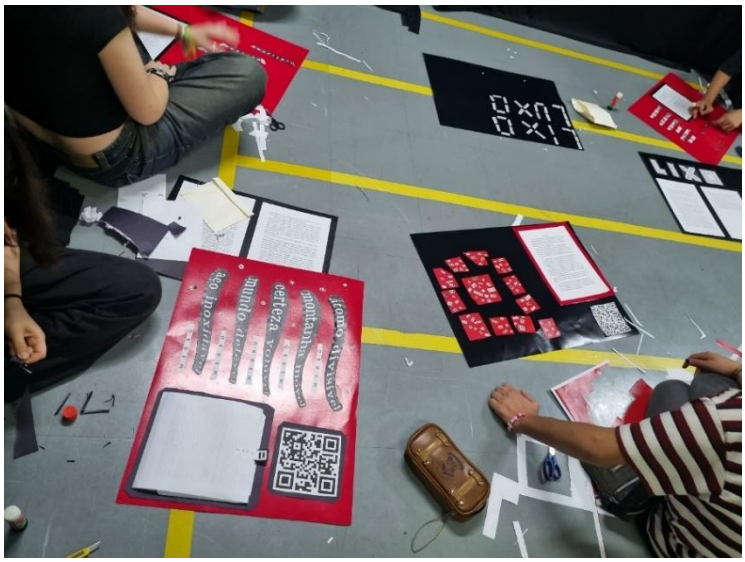
Fonte: R.e S, Padlet da turma (2021). Relato da experiência de composição

Etapa 4 – “GRAVA”

Esse é o momento da entrega da versão final de gravação.

Eles preparam uma forma de compartilhar suas obras com a escola e com a família e criam uma instalação artística para o evento *Escola, Arte e Cultura*. (Fig. 114, 115 e 116)

Figura 114– Preparando a exposição



Fonte: Elaborada pela autora, 2025.

Figura 115– Montagem da exposição



Fonte: Elaborada pela autora, 2025.

Figura 116– Montagem da exposição



Fonte: Elaborada pela autora, 2023.

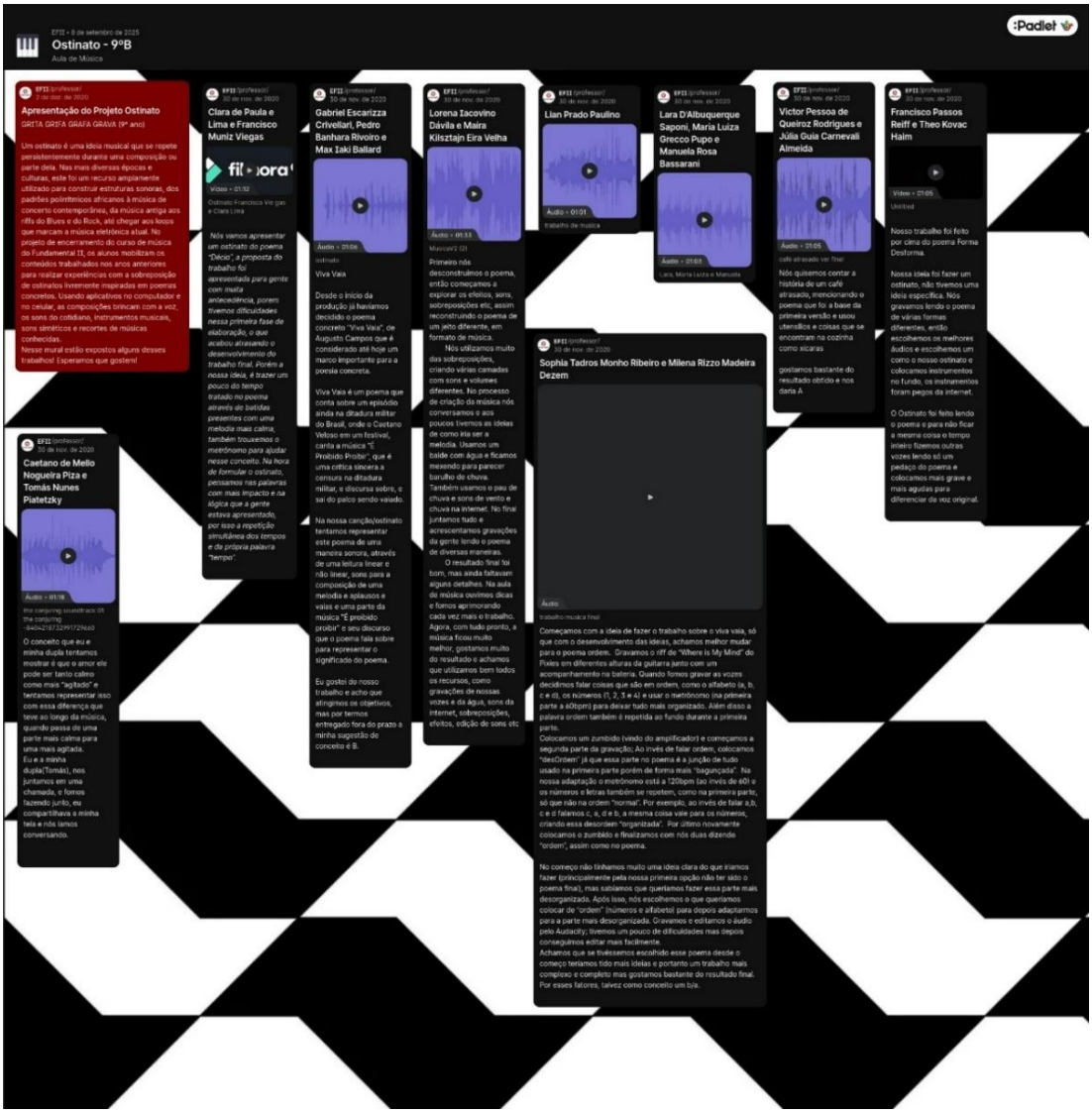
Das primeiras vezes, elaborávamos uma sequência das composições e deixávamos tocando sem parar em uma sala arranjada na forma de instalações artísticas criadas pelos alunos, além de seus textos. Porém, a cada ano, fomos experimentando novas ideias.

Já tivemos labirintos branco e preto, projeções de poemas concretos em recantos escuros, móbiles em que cada parte da peça representava uma das inspirações para a criação do conjunto.

No período da pandemia, por dois anos, a exposição foi por meio de mural virtual, um *Padlet* temático, que foi disponibilizado para as famílias. Nessa época,

as práticas coletivas foram suprimidas e foi necessário substituí-las por vivências online, reforço de repertórios, investigação dos espaços de cada estudante e novas experiências de registros. (Fig. 117)

Figura 117– Padlet de Composições

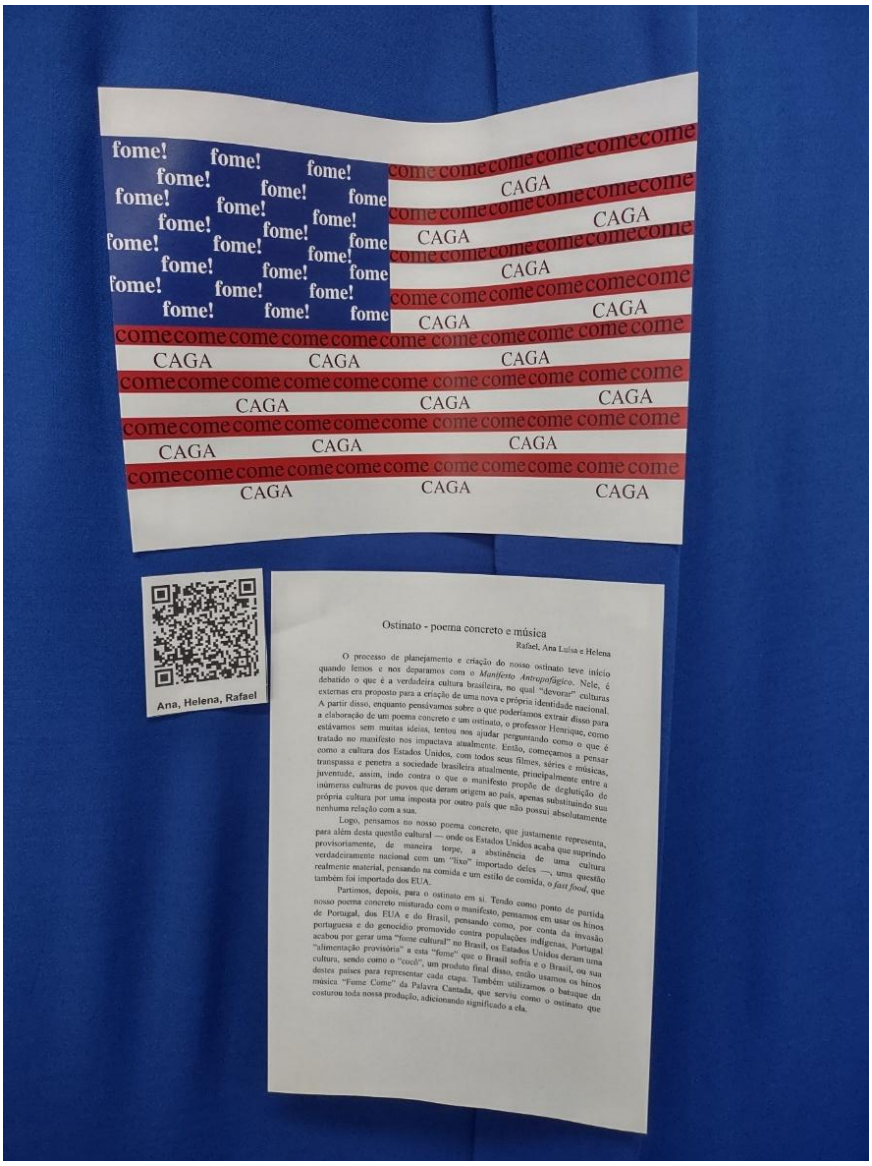


Fonte: Elaborada pela autora, 2020.

Em 2022, já no retorno ao presencial, para a exposição no evento *Escola, Arte e Cultura*, criamos uma sala especial, a sala do *Banquete Antropofágico*, em que as composições foram inspiradas no *Manifesto Antropofágico* de Oswald de

Andrade[21]. Poesias concretas foram criadas pelos estudantes a partir desse tema e música e poesia foram servidas em cada prato do salão. (Fig. 118, 119, 120 e 121)

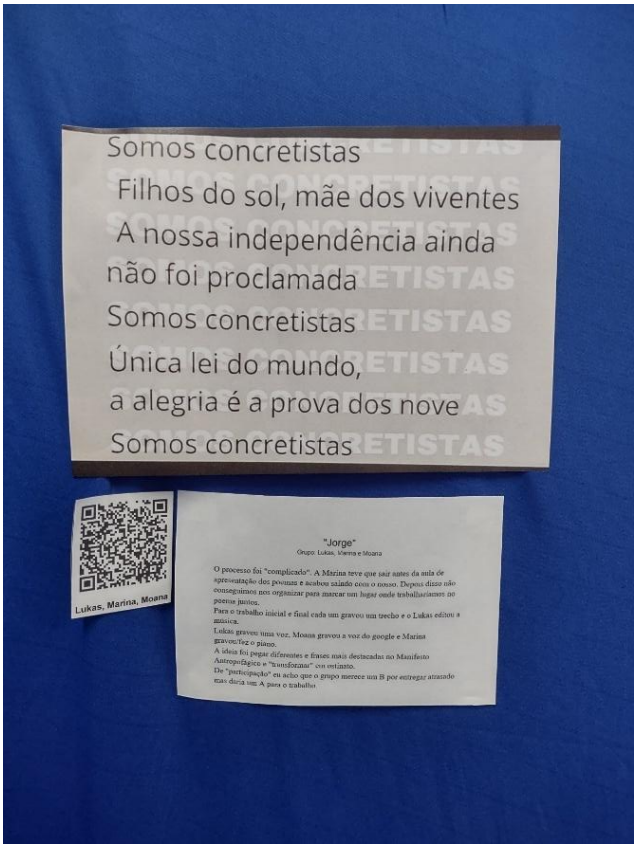
Figura 118– Banquete Antropofágico



Fonte: Elaborada pela autora, 2022.

[21] ANDRADE, Oswald de. *Manifesto antropófago e Manifesto da poesia Pau-Brasil*. Textos compilados e comentados por Raquel R. Souza. Originais publicados em *Correio da Manhã*, 18 mar. 1924, e *Revista de Antropofagia*, ano I, n. 1, maio 1928. Porto Alegre: UFRGS, [s.d.]. Disponível em: https://www.ufrgs.br/cdrom/oandrade/oandrade.pdf. Acesso em: 13 jan. 2026.

Figura 119– Banquete Antropofágico



Fonte: Elaborada pela autora, 2022.

Figura 120– Banquete Antropofágico



Fonte: Elaborada pela autora, 2022.

Figura 121– Banquete Antropofágico



Fonte: Elaborada pela autora, 2022.

No ano em que exploramos questões de identidade, os objetos escolhidos e customizados para abrigar as criações foram espelhos e, em outros anos, murais concretistas foram criados pelos estudantes para apresentação desses trabalhos. (Fig. 122, 123, 124, 125 e 126)

Figura 122– Composições da Identidade



Fonte: Elaborada pela autora, 2024.

Figura 123– Composições da Identidade



Fonte: Elaborada pela autora, 2024.

Figura 124– Composições da Identidade



Fonte: Elaborada pela autora, 2024.

Figura 125– Visitação da Exposição



Fonte: Elaborada pela autora, 2024.

Figura 126– Murais Concretistas



Fonte: Elaborada pela autora, 2025.

3.4 Algumas considerações

Para a avaliação desse projeto, foram levados em conta os critérios estabelecidos para a realização das composições, a análise dos processos de criação de cada grupo envolvido, considerando-se prazos, qualidade e coerência.

A produção da instalação para exposição e a gravação final da composição também foram avaliadas. Além disso, também foi considerada a participação dos estudantes nas discussões, levando-se em conta a qualidade das interações, das contribuições e da disponibilidade para vivenciar as propostas de movimento, canto e manipulação de objetos sonoros e instrumentos. (Fig. 127)

Figura 127– Ostinato no corpo



Fonte: Elaborada pela autora, 2025.

Quanto à avaliação do projeto como um todo, apesar de ele ter sido, constantemente, revisitado e aprimorado com o objetivo de oferecer aos estudantes uma experiência de composição estruturada e consciente, distinta das práticas espontâneas e exploratórias realizadas nos anos anteriores, as questões que levanto se concentram na sua real efetividade como estratégia, para que grupos de escola de educação básica dessa faixa etária possam se sentir identificados e suficientemente desafiados com a proposta de atuarem como músicos. Acredito que, durante muitos anos, os objetivos foram alcançados completamente. Porém, ao longo do tempo, a necessidade de organização e os cuidados exigidos a cada etapa, em vista do curto espaço de tempo disponível para as aulas, podem ter endurecido uma proposta que deveria ser repleta de experimentações e de livre criação, o que pode ter gerado alguma frustração em alguns estudantes.

É preciso lembrar que o desenvolvimento do projeto, também, evidenciou desigualdades significativas entre os alunos, tanto em termos de compreensão conceitual, quanto de disponibilidade — interna e externa — para o envolvimento com a proposta. É importante reconhecer que se trata de um trabalho realizado com estudantes de uma escola regular, e não com músicos em formação. Há alunos que já têm uma escuta desenvolvida, muitas vezes por experiências extracurriculares, enquanto outros têm contato com a linguagem musical apenas

no espaço escolar. A frequência semanal das aulas, embora contínua, não é suficiente para garantir uma apropriação profunda e duradoura dos conteúdos, especialmente quando há ausências que podem comprometer a continuidade do processo. Estudantes dessa série tem uma agenda intensa de compromissos impostos pela grade curricular, pela responsabilidade por monitorias de outras séries e pelas atividades preparatórias relacionadas à transição para o Ensino Médio.

Mesmo buscando aproximar a proposta da realidade cotidiana dos estudantes, tornando os conteúdos mais atrativos, acessíveis e conectados com suas vivências, ainda assim, a resistência de alguns alunos, em plena adolescência, foi um desafio constante.

Pelo que foi dito até aqui, é mister que esse projeto seja, constantemente, reavaliado e, talvez, ressignificado, considerando-se, também, as diferenças geracionais e as transformações das relações sociais e educacionais dos espaços escolares.

“A dança se faz não apenas
dançando, mas também pensando
e sentindo: dançar é estar
inteiro.”
Klaus Vianna (1990, p. 25)

INTERLÚDIO

Durante o processo de elaboração e escrita desta dissertação, Tamya Moreira[22], pesquisadora brasileira da área de Educação Musical, ao ler as descrições do planejamento curricular que eu propunha e de parte dos projetos que desenvolvi, lembrou que a elaboração de uma pesquisa, com todo olhar analítico que ela possibilita, não pode ser algo isolado, feito somente por meio da visão do pesquisador. Precisa, antes de tudo, das estruturas e fundamentações teóricas de figuras de referência, dentro da área escolhida, que irão orientar e sustentar essa análise. Sugeriu que esse momento seria como um grande baile em que eu deveria escolher com quem iria dançar.

O Baile

Sob esta perspectiva, ao visitar todo o contexto e história do currículo e projetos aqui descritos, penso que tenho participado de um baile de máscaras, no qual, por muito tempo, os teóricos que me inspiraram e que foram meus parceiros de dança ao longo da prática como docente, estavam semicobertos e cuja identidade eu suspeitava, mas não tinha consciência. Ao transitar da docência para a investigação, as badaladas da meia noite soaram anunciando a hora de se retirar essas máscaras.

O primeiro a se revelar foi R. Murray Schafer. Tenho dançado com ele em grande parte das práticas, criações e propostas que desenvolvi como professora.

[22] Tamya de Oliveira Ramos Moreira é educadora musical e docente do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás, com pós-doutorados pela Unesp e pela Universidade Paris Nanterre.

Suas ideias estão por trás de todos os exercícios que envolvem consciência da escuta, reflexões a respeito de identidade, percepções e construções sonoras autorais que se relacionam com o entorno. As investigações propostas em projetos como *Cantos da Terra, África de Lá e de Cá, Sons para Guardar, Portas e Janelas, Sonoplastia, Grita Grifa Grafa Grava* e muitas outras experimentações e vivências culminaram no objetivo final do planejamento curricular: o de possibilitar que esses estudantes, ao atravessarem todo o percurso nele proposto, se tornassem o que chamei de bons ouvintes. A visão de Schafer está por todo esse caminho. Desde perceber e instigar a escuta do universo sonoro até do exercício de verbos como reconhecer, sensibilizar, vivenciar, criar, experimentar, que impregnam propostas e atividades. Transformações de visões, a natureza como personagem, interpretações musicais de obras artísticas e o constante estímulo à criação aparecem como conteúdos recorrentes. É natural, então, que esse autor faça parte de quase todas as propostas que foram elaboradas, a fim de buscar um resgate de escutas, de multiplicar maneiras de perceber o mundo e atuar nele como sujeito criativo, consciente e artístico.

Émile Jaques Dalcroze foi outro parceiro que me mostrou o quanto era importante vivenciar artisticamente a música, tanto pela escuta quanto pelo movimento, para de fato, compreendê-la, sugerindo muitas das direções e intencionalidades de propostas e atividades realizadas durante as aulas. Esses companheiros de dança constituíram, também, referências da minha análise, enquanto tentava compreender o que os estudantes ganharam ao vivenciar os projetos aqui descritos.

E, seguindo o baile, outros rostos também surgiram no cair das máscaras, como os pesquisadores do movimento/dança Zélia Monteiro[23], bailarina e professora paulista e Klaus Vianna[24], bailarino, coreógrafo e professor, que me ajudaram a compreender a importância do desenvolvimento da autoconsciência

[23] Zélia Monteiro é bailarina, professora e pesquisadora brasileira, referência em dança contemporânea e práticas de consciência corporal. Formada pela Escola de Dança da Fundação Theatro Municipal de São Paulo, atuou como docente na UNICAMP e desenvolveu pesquisas sobre gesto, movimento e percepção. (MONTEIRO, 2005).

[24] Klaus Vianna (1928–1994) foi bailarino, coreógrafo e professor, pioneiro na pesquisa do movimento e da consciência corporal no Brasil, influenciando decisivamente a dança e o teatro contemporâneos. (VIANNA, 1990).

e a identificar a qualidade de cada movimento, do gesto e da expressão corporal, fornecendo ferramentas para observar e entender o estado físico e postural percebido nos estudantes após o retorno às aulas presenciais. Surgiu, também, o rosto de Ohad Naharin, bailarino e coreógrafo, que quando foi meu par, soprou nos meus ouvidos tantas ideias para os aquecimentos corporais no início de cada aula. E houve, ainda, muitos outros que me chamaram a atenção, com suas vestes de gala cobertas de sugestões.

Porém, no ponto alto da festa, dois parceiros me ajudaram a desenhar essa coreografia gigantesca que é o momento da análise em uma pesquisa acadêmica. Maurice Merleau-Ponty, ao indicar caminhos para descrever o que foi vivenciado em sala de aula, oferecendo direções para descobrir como as situações se deram ou como poderiam ter se dado, e me ajudar a interpretar o sentido do que, de fato, ocorreu; e Henri Wallon, contribuindo com a perspectiva de que o desenvolvimento infantil depende das interações sociais e da relação da criança com o próprio corpo.

Após ter ficado zonza com alguns rodopios dessa dança e ter pisado desastradamente em alguns pares, compreendi que havia diferentes estágios para a fundamentação teórica durante a realização desta pesquisa: A da prática pedagógica, que resultou no corpus do estudo; a da metodologia da pesquisa, que orientou o método pelo qual esta investigação foi realizada e a da análise, que buscou responder às questões aqui levantadas, objetivo final desta pesquisa. Então, antes de soarem os últimos acordes da orquestra, convidei alguns dos parceiros que haviam me conduzido pelo salão e pedi para que permitissem que suas contribuições me ajudassem a concluir este trabalho elegantemente, sem muitas dores, por conta do exercício e com o mínimo de bolhas nos pés.

A conversa com estes parceiros de baile, atravessou o tempo e as fronteiras da pista de dança. A coreografia se transformou numa roda que passou a girar rapidamente, desfilando todas estas figuras, de mãos entrelaçadas, num caleidoscópio de ideias e sabedorias. Girou tão forte que quase me levantou do chão. Elas, então, meio ciranda, meio andando, cirandando, pareceram me empurrar suavemente para olhar mais adiante, para o dia que despontava. Tirei os sapatos e segui.

Murray Schafer:

Por meio de suas obras *A Afinação Mundo* (2011) e *O Ouvido Pensante* (1992), Murray Schafer fundamenta a compreensão da escuta como prática cultural, ambiental e sensível. Para ele, vivemos imersos em uma paisagem sonora que molda nossa percepção e nossa relação com o mundo. Escutar não é apenas captar sons, mas perceber relações, distinguir planos, reconhecer texturas e atribuir sentido ao que se ouve.

Em *A Afinação do Mundo*, Schafer descreve como a modernidade transforma ambientes, antes *hi-fi*, ricos em profundidade e distinção entre sons, em ambientes *lo-fi*, marcados pela saturação e pelo mascaramento sonoro. Essa mudança empobrece a escuta e reduz a capacidade de perceber nuances. Nesse contexto, ele propõe exercícios de atenção auditiva, caminhadas sonoras, escutas dirigidas e práticas de registro que recuperam a profundidade do ato de ouvir. Introduz, também, o conceito de *soundmark*, sons característicos de um lugar, que carregam memória cultural e identidade coletiva.

Em *O Ouvido Pensante*, ele enfatiza a escuta como forma de pensamento, um modo de organizar o mundo, de perceber relações e de construir sentido. A escuta, para ele, envolve uma postura ativa, na qual o ouvinte se torna, também, criador, selecionando, interpretando e reorganizando o ambiente sonoro.

Esta perspectiva sustenta metodologias que convidam os estudantes a explorar o entorno acústico, reconhecer sons esquecidos, distinguir planos sonoros, perceber texturas e registrar memórias auditivas. A escuta é entendida como forma de presença e de atenção ao ambiente, relacionando dimensão estética, cognitiva e ecológica. Por isso, suas propostas fundamentam práticas que trabalham com caminhadas silenciosas, gravações, observação sonora e criação a partir do ambiente.

Assim, entendo que sua obra legitima a centralidade da escuta como experiência estética, como modo de reorganizar a percepção e como gesto de responsabilidade diante do mundo sonoro que habitamos.

Émile Jaques Dalcroze:

A perspectiva deste autor, ao afirmar que o corpo é o primeiro instrumento musical, evidencia a necessidade de práticas que desenvolvam a sensação de eixo, tônus e consciência corporal (2023, p. 1-4; 15-22; 45-52; 101-110).

A Rítmica de Dalcroze parte da ideia de que o ritmo é, antes de tudo, uma experiência corporal. É pelo movimento que o ser humano organiza tempo, espaço, energia e intenção. Caminhar, deslocar-se, equilibrar-se, reagir a estímulos e improvisar são modos concretos de compreender o ritmo. Para o autor, a musicalidade emerge do gesto: acentos, suspensões, impulsos, fluidez e direções do movimento revelam o fraseado musical e estruturam a percepção rítmica. A precisão não nasce da contagem inicial, mas da vivência que antecede a abstração.

A sua abordagem se apoia em três pilares: Rítmica, Solfejo e Improvisação, que relacionam corpo, escuta e criação. A improvisação, especialmente a do professor ao piano, é um elemento central do método, pois permite responder ao movimento do grupo, modular energia, criar contrastes e provocar ajustes corporais imediatos. A dimensão social também é fundamental: jogos coletivos, coordenação em grupo e percepção do outro no espaço desenvolvem atenção compartilhada e consciência relacional.

Henri Wallon:

Após discutir autores que abordam a escuta e o corpo em movimento, a contribuição de Henri Wallon amplia este quadro ao evidenciar que a constituição do corpo, da percepção e da consciência de si depende fundamentalmente da relação com o outro. Para o autor, o desenvolvimento infantil é essencialmente social: a criança só se reconhece, organiza seu corpo e compreende seu lugar no espaço por meio das respostas, dos gestos, do olhar e da presença daqueles que a cercam.

Em *As Origens do Caráter na Criança* (1995, p. 153-160; 165-170; 187-194) e *A Evolução Psicológica da Criança* (2007, p. 33-40; 81-90; 112-118), descreve o

papel do “espelho social”, no qual a criança se vê refletida nas reações do outro. É nesse meio humano que ela percebe limites, possibilidades de movimento, intenções e afetos, construindo progressivamente o esquema corporal, entendido como articulação entre tônus, postura, emoção e ação. A imitação, o contágio afetivo e a alternância entre momentos de impulsividade motora, afetividade e inteligência prática são processos que estruturam essa construção.

Para ele, o tônus é simultaneamente muscular e afetivo: expressa estados internos, organiza a postura e regula a disponibilidade para agir.

Sua teoria aponta caminhos para construir essas dimensões por meio de práticas que reativam o vínculo, favorecem a imitação, estimulam o gesto compartilhado e restituem à criança a experiência de se reconhecer no outro.

Merleau-Ponty:

A fenomenologia de Merleau-Ponty oferece um fundamento consistente para desenvolver este trabalho. Para ele, a percepção é sempre corporal, situada e relacional; não é um ato intelectual abstrato, mas um modo de existir no mundo, no qual gesto, movimento, escuta e interação constituem formas de conhecimento (1999, p. 203).

A ideia merleau-pontyana é de que o sentido emerge da pré-reflexividade, isto é, da experiência antes de qualquer elaboração conceitual (1999, p. 159). A fenomenologia permite compreender como cada proposta articula corpo, som, espaço, tempo e criação, elementos que expressam a noção de corpo-próprio como sujeito da percepção e como meio pelo qual nos comunicamos com o mundo (1999, p. 203).

Merleau-Ponty não aparece aqui apenas como referência teórica externa, mas como autor cuja perspectiva aponta princípios já presentes na minha prática: a centralidade do corpo, a importância da experiência sensível, a aprendizagem como relação com o outro e com o mundo e a música como gesto expressivo. Em sua concepção, a expressão não traduz um pensamento prévio: ela é o pensamento em ato, uma forma de criação de sentido (1999, p. 178). Assim, justificar a análise fenomenológica significa reconhecer que os projetos se

organizam a partir de uma pedagogia da experiência e que a fenomenologia oferece o enquadramento conceitual mais adequado para compreender essa coerência.

No *Baile*, os autores que atravessaram a minha prática e que sustentaram o olhar com o qual revisito os registros recolhidos para esta pesquisa, se revelaram. A Seção que agora segue, após a última ciranda, organiza esses referenciais de forma sistemática, relacionando-os à literatura recente e às observações realizadas no retorno ao modo presencial. Tratou-se de um movimento de passagem: do mergulho narrativo na fundamentação que me guiou desde a formação docente até o enquadramento teórico que permitiu compreender os fenômenos descritos e preparar o terreno para a análise desenvolvida mais adiante.

Registro - Cirandas de Pernambuco 2023



Fonte: Elaborada pela autora, 2023.

Legenda: Detalhe de Desenho de M., J. e C.

4 A COREOGRAFIA DOS FENÔMENOS

A leitura dos registros e das práticas vividas no retorno ao modo presencial exigiu um eixo interpretativo capaz de acolher a dimensão sensível das experiências dos estudantes. A fenomenologia de Merleau-Ponty oferece esse enquadramento, ao compreender o corpo como algo próprio, isto é, como modo de existir no mundo e não como objeto externo a ser observado. Essa perspectiva permite reconhecer que as transformações percebidas nos gestos, nos modos de atenção e na escuta dos alunos não são apenas comportamentais, mas expressam formas de presença afetadas pelo período de isolamento.

A percepção, entendida como experiência encarnada, orienta a análise dos registros, ao mostrar que ver, ouvir e mover-se são modos de habitar o espaço e de se relacionar com o outro.

No retorno às aulas presenciais, tornou-se evidente uma ruptura dos sentidos produzida pela pandemia: corpos retraídos, imprecisão, escutas fragmentadas, dificuldade de orientar-se no espaço, hesitação no gesto e na

relação com os colegas da turma. Esses elementos não são apenas observações pedagógicas, mas expressões de um mundo vivido que havia sido profundamente afetado e alterado pelos acontecimentos.

Nesse sentido, o gesto, como forma de pensamento e modo de significar, torna-se um indicador importante para que se compreenda como os estudantes se reorganizavam corporal e perceptivamente. A presença, por sua vez, não é tomada como simples permanência física, mas como qualidade de atenção, disponibilidade e abertura aos estímulos proporcionados pelo ambiente.

A escuta, entendida fenomenologicamente, é um modo de estar no mundo. Escutar é se orientar, se relacionar, perceber distâncias, texturas e presenças. No retorno ao modo presencial, ela revelou tanto fragilidades, quanto possibilidades de reconstrução: a escuta se mostrou como um caminho para reativar vínculos, reorganizar a atenção e restituir a qualidade da experiência compartilhada do espaço.

4.1 Revisão de Literatura

Para a realização desta pesquisa procurei levantar uma literatura que reunisse autores que foram fundamentais para construir minha base pedagógica até então, ou seja, autores que pudessem contribuir com os processos que passei a empreender em sala de aula, quando observei as questões pós-pandêmicas, além de autores que pudessem me ajudar a compreender as transformações que estava observando nos estudantes. Assim, além das referências primeiras como educadora, procurei pesquisas que apontam alterações na atenção, na escuta e no comportamento de crianças e adolescentes. Esses estudos permitem compreender o cenário pós-pandêmico a partir de diferentes perspectivas, especialmente aquelas relacionadas à educação musical, consciência corporal, cultura digital e impactos emocionais e sociais.

4.1.1 Impactos da pandemia na educação musical

Estudos internacionais mostram que a pandemia impactou profundamente as práticas musicais escolares. No artigo “Remote learning in school bands during the COVID-19 shutdown”, publicado na revista *Update: Applications of Research in Music Education,* o pesquisador estadunidense Phillip Hash, professor da Illinois State University e especialista em educação musical instrumental, analisou o ensino remoto em bandas escolares durante o fechamento das escolas (2021, p. 381–397).

Hash identificou dificuldades significativas para manter a motivação dos estudantes e prejuízos na escuta, na interação e na continuidade das práticas coletivas. A impossibilidade de tocar em conjunto comprometeu aspectos essenciais da aprendizagem musical, como coesão sonora, acompanhamento mútuo, percepção do outro e construção de senso de grupo.

No retorno presencial, o autor observou que estudantes que praticaram individualmente durante o isolamento desenvolveram algumas habilidades técnicas, mas enfrentaram dificuldades importantes nas práticas coletivas, especialmente na afinação conjunta, no ajuste fino e na escuta do outro. Para Hash, a musicalidade é tanto individual quanto relacional, e a ausência de experiências coletivas produz ganhos e perdas desiguais.

Essas observações convergem com o que descrevi anteriormente: estudantes que retornaram com escuta fragilizada, sensação de *delay* perceptivo e pouca prontidão para o coletivo e para a ação. Tais aspectos reapareceram de forma recorrente nos registros analisados.

4.1.2 Educação musical, criatividade e acolhimento pedagógico durante a pandemia no Brasil

No contexto brasileiro, pesquisas recentes ajudam a compreender como o ensino remoto de música foi atravessado por desafios específicos relacionados à afetividade, à mediação docente e às condições concretas das escolas públicas e privadas. Um dos estudos mais significativos é o de Queiroz, Santos e Sampaio, pesquisadoras da área de educação musical com atuação consolidada na ABEM[25], que analisaram experiências de ensino remoto em diferentes regiões do país. No trabalho "Ensino remoto de música na educação básica: afetividade, mediação docente e desafios durante a pandemia", publicado nos Anais da *ABEM* (2021, p. 1-12), as autoras mostram que a manutenção do vínculo afetivo entre professor e estudante tornou-se central para a continuidade das práticas musicais, uma vez que a distância física fragilizou motivação, participação e engajamento.

Em artigo posterior, "Educação musical, afetividade e mediação docente no ensino remoto durante a pandemia", publicado na *Revista Horizontes* (2021, p. 1-18), as autoras aprofundam essa discussão ao evidenciar que as práticas musicais remotas exigiram reorganizações constantes — tanto no planejamento quanto na condução das atividades — e revelaram limites importantes, como:

- dificuldade de garantir interação sonora, instabilidade tecnológica, impossibilidade de realizar práticas coletivas presenciais,
- necessidade de adaptar propostas originalmente pensadas para o trabalho em grupo.

Por meio do estudo, as autoras analisam experiências desenvolvidas em Brasília e Belo Horizonte, mostrando como professores criaram estratégias de adaptação para manter a aprendizagem musical possível em condições adversas.

[25] ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical, entidade fundada em 1991, reúne pesquisadores, professores e profissionais da área, promovendo encontros científicos, publicações e ações voltadas ao desenvolvimento da educação musical no Brasil. Seus Anais e revistas são importantes espaços de divulgação de pesquisas acadêmicas na área.

Esses relatos apontam a necessidade de flexibilizar expectativas e diversificar materiais pedagógicos, reconhecendo que a aprendizagem musical ocorreu de maneira desigual entre os estudantes.

4.1.3 As contribuições de Beineke: escuta, criação e sensibilidade no ensino remoto

A pesquisadora Viviane Beineke, referência nacional em educação musical e criatividade, aprofunda a compreensão a respeito de como o ensino remoto impactou, não apenas a organização das práticas musicais, mas também os modos de escutar e criar música durante a pandemia.

No artigo “Ensino de música em tempos de pandemia: desafios, limites e possibilidades”, publicado na *Revista da ABEM* (2020, p. 1-15), Beineke discute como a mediação digital impôs limites importantes à prática musical coletiva, mas também abriu espaço para experimentações e reorganizações pedagógicas. A necessidade de adaptar propostas, explorar novos materiais e criar outras formas de interação levou professores e estudantes a desenvolverem práticas inventivas, ainda que marcadas por restrições tecnológicas.

Em “Aprendizagem musical criativa em tempos de pandemia: invenção, exploração sonora e autoria no ensino remoto”, publicado na *Revista Orfeu* (Beineke, 2021, p. 30-52), a autora aprofunda a discussão acerca da criatividade, mostrando como a pandemia impulsionou a produção de materiais pedagógicos que estimulam a invenção, a exploração sonora, a autoria, a experimentação com objetos do cotidiano e criação de paisagens sonoras domésticas.

Beineke evidencia que, mesmo em condições de isolamento, foi possível promover experiências musicais significativas, quando os estudantes tiveram acesso a propostas que valorizavam a experimentação e a criação, aspecto que dialoga diretamente com a hipótese de que repertório, corpo, voz e criação poderiam reativar sensibilidades afetadas pelo isolamento.

4.1.4 Escutas sensíveis no ensino remoto: o olhar docente

No estudo “Escutas sensíveis no ensino remoto: percepções docentes a respeito de produções musicais de crianças durante a pandemia” (Beineke & Ogleari, 2022, p. 1-22), também publicado na *Revista da ABEM*, o foco recai sobre as percepções de professores diante das produções musicais das crianças no ambiente digital. As autoras mostram que, apesar das limitações técnicas, as crianças produziram materiais sonoros que exigiram uma escuta atenta, cuidadosa e aberta a novas formas de expressão.

O estudo mostra que o ensino remoto não apenas modificou práticas, mas também transformou sensibilidades, ampliando a compreensão do que pode ser considerado produção musical no contexto escolar. Essa transformação sensível dialoga com o que observei no retorno presencial, especialmente no que diz respeito à necessidade de reorganizar a escuta, a autopercepção e reconstruir vínculos sonoros e corporais.

Dessa forma, estes estudos mostram que:

- a afetividade tornou-se eixo central da prática musical remota;
- a mediação docente precisou ser reinventada;
- a criatividade surgiu como caminho de resistência;
- a escuta se transformou no ambiente digital;
- a aprendizagem musical ocorreu de forma desigual;
- e a sensibilidade dos estudantes foi profundamente afetada.

Essas análises reforçam a importância de se abrir espaço para o exercício de práticas criativas capazes de reorganizar percepções e revitalizar a experiência musical.

4.1.5 Sobrecarga digital e atenção

O embotamento sensorial foi identificado em pesquisas recentes acerca da sobrecarga digital. Em 2025, o artigo “Development and Psychometric Validation of the Brain Rot Scale”, produzido por um grupo de pesquisadores egípcios e árabes, ao desenvolver e validar a *Brain Rot Scale*, mostrou que a exposição intensa a conteúdos digitais rápidos e fragmentados está associada a dificuldades de atenção sustentada, redução da motivação e prejuízos na capacidade de organização e planejamento, aspectos que coincidem com o que percebi nos estudantes no retorno ao presencial (Mostafa et al., 2025, p. 112-134).

Embora o termo *brain rot* circule na internet como metáfora para o cansaço mental causado pelo excesso de conteúdos rápidos, essa ideia não aparece na literatura científica. No estudo de Mostafa et al., a *Brain Rot Scale* não é apresentada como “podridão cerebral”, mas como instrumento psicométrico que avalia padrões de consumo digital desmedido, dificuldades de atenção e comportamentos compulsivos on-line.

Embora o estudo não trate de propriocepção[26], os efeitos descritos ajudam a compreender como a hiperestimulação digital pode comprometer a integração perceptiva e a autorregulação, contribuindo para a sensação de dispersão e desorientação corporal relatada pelos alunos participantes. (2025, p. 112-134).

Esses achados dialogam com o que foi detectado por mim em meus alunos, especialmente a dificuldade de foco, a dispersão e a desorganização perceptiva observadas no retorno ao modo presencial.

[26] A propriocepção refere-se à capacidade de perceber a posição e o movimento do corpo e de seus segmentos no espaço, a partir de informações provenientes de músculos, tendões e articulações. Fonte: ROSA NETO, F. *Manual de Avaliação Motora*. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 25.

4.1.6 Privatização da escuta

Em relação à audição, a literatura das últimas décadas confirma um processo de privatização da escuta. O sociólogo britânico Michael Bull, professor da University of Sussex, mostra em seu livro *Sounding Out the City: Personal Stereos and the Management of Everyday Life* como o uso de fones de ouvido cria mundos sonoros pessoais, nos quais a experiência auditiva se torna altamente individualizada e desconectada do ambiente coletivo (2000, p. 1–3; 79–82; 107–110; 121–123).

O pesquisador japonês Shuhei Hosokawa, em seu artigo "The Walkman Effect", publicado na revista *Popular Music*, analisa o uso contínuo do *walkman*[27] e descreve a formação de "bolhas sonoras móveis", que reorganizam a relação entre sujeito, espaço e repertório, favorecendo práticas de escuta centradas no indivíduo (1984, p. 167–179).

A socióloga Tia DeNora, professora da University of Exeter, mostra que a música organiza estados corporais, regula emoções e estrutura modos de estar no mundo. Em contextos de ruptura, ela funciona como tecnologia do *self,* no sentido foucaultiano do termo: práticas pelas quais os sujeitos atuam sobre si mesmos para transformar modos de sentir, perceber e agir. No volume *Ditos e escritos V*, Foucault define essas tecnologias como práticas que permitem ao indivíduo "efetuar, por conta própria ou com a ajuda de outros, certo número de operações sobre seu corpo e sua alma [...] de modo a transformar-se" (2004, p. 248).

DeNora acrescenta que, ao funcionar como tecnologia do *self*, a música mediada por dispositivos pessoais tende a reforçar preferências já existentes, moldando rotinas e reduzindo a diversidade de interações musicais (2000, p. 44–46; 53–55; 63–67; 109–112). Jonathan Sterne complementa essa visão ao mostrar

[27] O *Walkman* foi um reprodutor portátil de áudio lançado pela Sony em 1979, permitindo ao usuário ouvir fitas cassete com fones de ouvido enquanto se deslocava. O dispositivo inaugurou práticas de escuta móvel e individualizada, influenciando comportamentos culturais e modos de consumo de mídia nas décadas seguintes. Fonte: SANTAELLA, Lúcia. *Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura*. São Paulo: Paulus, 2003, p. 62–63.

que a escuta é moldada por tecnologias, hábitos e práticas sociais (2003, p. 1–29; 93–136; 173–225).

Essa discussão ajuda a compreender por que tantos estudantes retornaram à escola com repertórios de escuta pouco diversos, individualizados e com pouca disponibilidade para experiências coletivas.

4.1.7 Transformações sociais e emocionais

A psicóloga social Sherry Turkle, professora do MIT[28], em *Alone Together*, descreve como a hiperexposição digital dissolveu fronteiras entre o público e o privado, criando sensação de vigilância contínua (2012, p. 231–236; 249–257; 271–279; 297–304). Esse cenário favoreceu formas de interação mais controladas, individualizadas e emocionalmente protegidas, repercutindo diretamente na disponibilidade para práticas coletivas de escuta.

A filósofa Hannah Arendt, em *Entre o passado e o futuro*, já apontava que, em momentos de crise, a autoridade da escola se fragiliza, deslocando para o ambiente doméstico expectativas e tensões que antes pertenciam ao espaço escolar (2007, p. 239–240; 243–244; 247–248). A pandemia intensificou esse deslocamento, tornando a sala de aula um território híbrido e vulnerável.

O filósofo Byung-Chul Han, em *A Sociedade do Cansaço*, descreve a sociedade contemporânea em estado de exaustão coletiva, marcada pela necessidade de constante adaptação e pela autocobrança por desempenho (2015, p. 24–25; 30–31; 35–38; 44–45).

Esses autores ajudam a compreender o silenciamento, a retração corporal e a insegurança observados no retorno às aulas presenciais.

---

[28] O MIT (Massachusetts Institute of Technology) é uma instituição de ensino superior e pesquisa fundada em 1861, localizada em Cambridge, nos Estados Unidos. Reconhecido internacionalmente, destaca-se pela produção científica e tecnológica de ponta, pela inovação e pela forte integração entre pesquisa acadêmica e desenvolvimento industrial. Fonte: CUNHA, Luiz Antônio. *Universidade e desenvolvimento social*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2007, p. 112.

4.1.8 Mediação social, funções psicológicas superiores e desenvolvimento

As análises a respeito da aprendizagem musical durante a pandemia dialogam diretamente com a perspectiva histórico-cultural, que evidencia o papel da mediação social no desenvolvimento psicológico. O psicólogo russo Lev Vygotsky, em *A formação social da mente*, afirma que toda função psicológica superior surge primeiro no plano social para depois se interiorizar (1991, p. 11–15; 26–30; 55–61 63–67). Funções como atenção, memória voluntária e pensamento abstrato se desenvolvem na interação social (1991, p. 28–30; 32–36; 47–57; 61–65).

A pandemia interrompeu esse circuito: a zona de desenvolvimento proximal deixou de ser alimentada pela presença do outro, pela troca e pela cooperação. Assim, a apatia e a desorganização constatadas nos alunos não foram falhas individuais, mas efeitos de uma suspensão prolongada de mediação cultural.

Essa perspectiva ajuda a compreender a perda de sincronicidade, prontidão corporal e percepção do outro observadas nos estudantes após o período de isolamento.

4.1.9 Corpo-memória, gesto e tempo espiralar

As reflexões de Leda Maria Martins[29] acerca do corpo, da memória e da temporalidade ampliam a compreensão do gesto como arquivo vivo. Em sua concepção, o corpo é tecido por temporalidades que se entrecruzam e se atualizam no movimento. O conceito de corpo-memória e de tempo espiralar

[29] Leda Maria Martins é poeta, dramaturga e pesquisadora brasileira, doutora em Literatura Comparada pela Universidade da Califórnia, Berkeley, e professora da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), reconhecida por seus estudos sobre performance, memória e cultura afrodiaspórica. (MARTINS, 2012).

mostra que cada gesto convoca ancestralidade, imaginação e experiências inscritas no corpo.

Essa perspectiva se relaciona a práticas que envolvem movimento, escuta e criação como modos de reorganizar a percepção e a narrativa de si. Ao compreender o gesto como inscrição e reinscrição no mundo, Leda oferece suporte teórico para metodologias que valorizam expressão corporal, relação com a dimensão biográfica, improvisação e criação.

Essa abordagem reforça a hipótese de que práticas corporais e criativas podem reativar presença, atenção e sensibilidade no pós-pandemia.

4.2 Achados empíricos: o que observei nos estudantes

4.2.1 Ruptura sensorial e perda da percepção dos contornos corporais

As primeiras observações no retorno presencial mostraram que algo estava muito diferente na percepção e na presença corporal dos estudantes. Ficou perceptível que havia uma ruptura sensorial, um embotamento dos sentidos, como se os estudantes tivessem se mantido mergulhados por muito tempo nas águas de uma piscina e, finalmente, subido à superfície. Os ouvidos precisavam ser desentupidos, a água que toldava os olhos removida, a consciência do peso dos corpos despertada e as texturas diversas dos novos ambientes e das novas proximidades experimentadas. Ao mesmo tempo, a impaciência e a ansiedade diante das práticas e processos de aprendizagem, a constante interrupção durante as aulas com falas e posturas descontextualizadas, além da constante solicitação ao professor de atendimento individualizado, pareceram naturalizadas.

A pandemia tinha se tornado um divisor de águas. Crianças pequenas não se lembravam de experiências em aulas presenciais e outros estudantes se meteram, nessa situação, crianças e saíram adolescentes. Etapas foram interrompidas e quebradas. Muitos mostraram não ter consciência dos próprios tamanhos. Já no período on-line, isso era perceptível pela forma como era possível

observar suas posturas e gestos nos encontros viabilizados pelas plataformas de reunião.

Todas essas situações, de certa forma, não eram tão inesperadas. Ao entrarmos na quarentena, já tínhamos consciência de que haveria consequências. A prática pedagógica demonstra que, para as crianças terem a dimensão do próprio tamanho, elas precisam trocar e conviver socialmente com outras. Dessa forma, ganham contornos e consciência das dimensões dos espaços em que atuam, bem como de seus limites.

Essas últimas observações dialogam com os estudos de Wallon, que apontam a importância da convivência para a construção do esquema corporal e da percepção de limites, mostrando que o isolamento prolongado comprometeu processos básicos de autorregulação e presença.

4.2.2 Apatia, desorganização e perda de curiosidade

Outra questão foi a constatação de que a apatia diante das propostas de ação nos projetos se intensificou entre os adolescentes. Tornou-se frequente que os alunos se recusassem a participar de atividades, demonstrando falta de energia e desânimo generalizado, além de uma evidente falta de perspectiva. Com algumas exceções, não parecia haver vontade, interesse, desejo.

Além disso, pude detectar uma grande dificuldade em relação à organização de materiais, à realização de lições, à observação de prazos e em escutar e processar cognitivamente orientações, sem mencionar uma perceptível falta de curiosidade em vários estudantes, somente interrompida por raros lampejos de interesse despertados por algum estímulo visual. Tornou-se comum o não fazer e o não se importar.

Esses comportamentos se aproximam dos efeitos descritos na literatura a respeito da sobrecarga digital, privatização da escuta e ruptura da mediação social, indicando que a pandemia não produziu apenas lacunas cognitivas, mas também transformações emocionais e motivacionais significativas.

4.2.3 Transformações no repertório e na escuta

As observações realizadas no retorno presencial evidenciaram mudanças significativas no repertório musical dos estudantes e na forma como passaram a escutar.

É comum, para gerações nascidas antes e durante os anos 1970, 1980 e 1990, que muito do universo musical que compõe seu repertório fosse influenciado por músicas, gêneros e bandas ouvidos largamente por familiares – irmãos, pais, avós – e amigos, vizinhos e colegas.

Porém, com a prematura exposição das crianças e adolescentes aos dispositivos eletrônicos contemporâneos, além da intensificação do uso de tecnologia, a fim de mitigar os danos causados pelo distanciamento social na Pandemia, foi desencadeado um efeito colateral preocupante.

O acesso generalizado aos dispositivos tecnológicos pessoais, como celulares, tablets, laptops, durante esse período, permitiu que todos os membros de uma mesma família, reclusos em sua casa, pudessem estudar, trabalhar e produzir, ao mesmo tempo. Não há dúvida de que esse fato foi positivo no que se refere à produtividade e à facilitação da comunicação e ao acesso, mesmo que à distância. Porém, esse uso intenso da tecnologia desencadeou um processo de desconstrução de saberes, de experiências que passaram a ser vividas isoladamente, com ausência de trocas, além de o uso generalizado de fones de ouvido ter dividido e restringido a qualidade da escuta. O hábito levou à intensificação das escutas solitárias, comprometendo a diversidade e favorecendo a homogeneização e o estreitamento de repertório, que passou, principalmente, a ser conduzido e oferecido pelos algoritmos.

Essa questão implica diretamente em um prejuízo no compartilhamento das escutas familiares e, consequentemente, das trocas, do diálogo, do acesso ao conhecimento ancestral e da preservação das tradições orais o que representa uma perda cultural muito significativa, ainda mais se forem observados sob aspectos macro da cultura popular tradicional e da construção da identidade geográfica e social.

4.2.4 A afinação nas crianças e o estranhamento da prática coletiva

Porém, apesar dos aspectos negativos constatados, não apenas na literatura consultada quanto em sala de aula, é possível afirmar que, de alguma forma, algo interessante se deu. Diferentemente dos adolescentes, que demonstraram bastante dificuldade de engajamento nas práticas vocais on-line, em muitos casos por não encontrarem recursos pessoais para lidar com as limitações da muda vocal típica da idade ou por se sentirem desconfortáveis com a nova voz se escondendo atrás das máscaras de proteção, um número significativo de crianças do Fundamental – Anos Iniciais participava ativamente das propostas e retornou com um ganho surpreendente quanto à acuidade da própria afinação.

Um ponto que pode ter contribuído para esse fato foi a intensidade da prática do canto, à parte da atividade coletiva, na pandemia. Durante as aulas on-line, as crianças ouviam as referências de canções e instrumentos realizados pela professora, cantando junto, porém com os microfones desligados. Dessa forma, a prática do canto passava a ser personalizada e com apenas a referência de professor, proporcionando uma oportunidade para o desenvolvimento de suas potencialidades individuais, o que dificilmente acontece durante as práticas coletivas presenciais, em que a criança tem dificuldade de se escutar em meio ao coro de colegas.

Apesar desse ganho, no retorno, houve um evidente estranhamento com as novas experiências da mistura, da afinação coletiva e do exercício da respiração compartilhada.

Esse contraste entre ganho individual e dificuldade coletiva reforça a ideia de que a musicalidade se desenvolve em múltiplas camadas, individuais, relacionais e ambientais, sugerindo que a pandemia reorganizou essas camadas de forma desigual.

Estes achados revelam um quadro complexo: dificuldade sensorial, de escuta, perda de contornos corporais, apatia, desorganização, pasteurização do repertório e escutas solitárias. Ao mesmo tempo, evidenciam ganhos inesperados em práticas individuais, como a afinação das crianças e desafios no reencontro

com a turma de série. Também se destacam aspectos de dificuldades com lateralidade e coordenação motora, com o uso do espaço físico da sala, impaciência diante de processos, interrupção constante e necessidade de estímulo visual.

Em conjunto, esses elementos indicam que a pandemia reorganizou de maneira desigual dimensões sensoriais, corporais, cognitivas, emocionais e relacionais, produzindo avanços individuais específicos, mas fragilizando processos coletivos essenciais à vida escolar.

4.3 Observações em classe e busca de soluções pedagógicas

Diante dos efeitos observados no retorno ao modo presencial, tornou-se necessário reorganizar e readaptar as práticas pedagógicas, na tentativa de reconstruir a presença, o tônus, a atenção e a disponibilidade para o fazer e para o sentir entre os estudantes.

Conforme contei anteriormente no *Baile*, já era adepta das propostas de Dalcroze para o uso de movimentações corporais dirigidas durante as aulas, para a sensibilização e estimulação da escuta e, antes da pandemia, era comum a utilização de objetos sonoros, exercícios coletivos rítmicos e o uso de jogos e brincadeiras para reforçar os parâmetros do som.

No entanto, algo havia mudado na essência. O que fora detectado no período pós pandemia denunciava uma necessidade anterior ao trabalho corporal usual. Era necessário despertar, antes de conduzir; trazer a consciência de cada parte do corpo, suas funções, suas possibilidades e seus limites. Era necessário um olhar voltado para o interior de cada um, antes de escutar o entorno.

Uma das soluções que encontrei naquele recomeço de aulas presenciais foi consequência de algo que vivenciei, por acaso, na pandemia. Por meio de minha filha, Laura Araujo Cornejo, bailarina especializada em dança contemporânea, conheci uma técnica de dança criada pelo coreógrafo israelense Ohad Naharin.

Essa técnica, chamada de *GAGA*, foi descrita por Matan Alon, pesquisador e bailarino ligado à companhia de dança Batsheva, dirigida por Naharin, na obra *Gaga: A Movement Language* (2014). Ela permite que qualquer pessoa, mesmo que não seja profissional da dança ou estudante da área, ganhe consciência e domínio de suas habilidades corporais e das potencialidades dos seus movimentos. A técnica enfatiza a escuta interna do corpo e o movimento intuitivo, explorando a relação entre sensação, movimento e consciência corporal. Em seus princípios, convida o praticante a perceber texturas, densidades, vibrações, impulsos e qualidades de movimento, sem buscar formas fixas. O foco está na experiência sensorial, na curiosidade e na ampliação da percepção corporal. Ao trabalhar com imagens, estados corporais e variações de energia, *Gaga* estimula a atenção, a imaginação e a relação entre sensação e gesto. Dessa forma, contribui para a compreensão do corpo como campo de escuta e criação.

Durante a pandemia, por algum tempo, bailarinos do Batsheva se tornaram instrutores, via plataforma de reuniões on-line, e ofereciam vivências gratuitas de Gaga, várias vezes por semana, a pessoas do mundo inteiro. Essas experiências mostravam que movimentos de vibração e agilidade despertavam a circulação e a musculatura. A extensão de algumas propostas estimulava a elasticidade, a fluidez e a consciência do tamanho dos ossos e dos espaços entre eles, ultrapassando os limites autoimpostos. Além disso, os exercícios e movimentos ajudavam a redimensionar os espaços ocupados pelo corpo, além de trazer uma forte sensação de tônus e consciência das ações.

Assim, a *Gaga* tornou-se uma referência importante para a criação de práticas de aquecimento no início das aulas de música. Ao detectar as condições que os estudantes mostravam naquele retorno, procurei adaptar esses movimentos aos que já utilizava usualmente nos aquecimentos corporais e vocais, com o objetivo de contribuir com a restauração das percepções, da presença e do tônus corporal no contexto escolar entre os estudantes.

Foi um momento difícil, principalmente para os grupos do Curso Fundamental – Anos Finais. Eles resistiam, não queriam se expor, faziam gestos incompletos e sem energia e, mesmo grupos que já estudavam comigo desde as

séries iniciais e que já estavam acostumados às propostas de movimentação, pareciam estranhar fortemente o que era proposto.

Foi preciso insistir, mas, ao mesmo tempo, readaptar e transformar as livres movimentações em sequências coreografadas contextualizadas, que fizessem sentido dentro das propostas de atividades dos projetos e do repertório. Ohad Naharin passou a "dançar" com Dalcroze, e foi assim com atividades desenvolvidas com os terceiros anos, como rodas de versos, cirandas e cantos de trabalho; com os sextos anos, foram trabalhadas várias propostas como danças, gestos ritualísticos e movimentações típicas de várias partes do mundo; e com os nonos anos, exercícios que chamei de *Ostinato no Corpo*. Dessa forma, embora não totalmente, consegui garantir adesões e alguma qualidade nas participações.

Essas adaptações permitiram que os estudantes retomassem gradualmente a consciência corporal, a energia do movimento e a disponibilidade para experiências coletivas.

Paralelamente às práticas corporais, o cuidado com as escolhas de repertório musical também desempenhou papel fundamental na reconstrução da escuta coletiva.

Projetos como *Cantos da Terra, Sons para Guardar, Portas* e *Janelas, África de Lá e de Cá, Vozes Brasileiras* (Projeto Identidade realizado pelos oitavos anos), além de atividades como *Caminhada Silenciosa* e *Sala do Tempo*, atuaram na contramão do empobrecimento sonoro/musical detectado, convidando os estudantes a recuperarem a escuta do mundo, da brasilidade, a reconhecerem os sons e seus sentidos, a perceberem e refletirem a respeito de memórias sonoras e a ampliarem seus repertórios.

A partir das reflexões de Schafer, especialmente de sua defesa de que a educação do ouvido deve restaurar a capacidade de perceber, discriminar e interpretar criticamente os sons do ambiente (2011, p. 205–210), é possível compreender que essas propostas também funcionaram como exercícios de reintegração ao mundo sonoro. Para o autor, a escuta precisa ser cultivada para romper com a passividade auditiva típica de contextos saturados por ruído e dispersão, favorecendo uma relação consciente com a paisagem sonora. Nesse sentido, as experiências desenvolvidas nos projetos da escola — ao convidarem

os estudantes a reconhecer qualidades acústicas, identificar as marcas culturais, relacionar som e memória e produzir sons de modo intencional — alinham-se ao que Schafer descreve como “afinação do ouvido”, processo pelo qual o sujeito recupera a atenção ao ambiente e reconstitui sua presença auditiva no coletivo (2011, p. 207–209). Assim, essas práticas não apenas ampliaram repertórios, mas contribuíram para reconstruir modos de escutar e de estar no mundo.

Nesse sentido, os projetos descritos nas Seções anteriores funcionam como exercícios de “desprivatização” da escuta, recolocando os estudantes em contato com o mundo sonoro compartilhado, diverso e infinitamente complexo.

4.3.1 A respeito de famílias, diagnósticos e vigilância

As observações que descrevi anteriormente a respeito da presença intensa das famílias durante o ensino remoto e suas repercussões no retorno presencial não podem ser compreendidas apenas como fenômenos isolados ou circunstanciais. Elas se inserem em transformações sociais mais amplas.

Os dizeres do sociólogo francês Bernard Lahire complementam o que foi observado durante o retorno às aulas e já amplamente descrito neste texto, ao mostrar que as crianças contemporâneas são socializadas em múltiplos contextos, – família, escola, mídias, redes sociais, muitas vezes contraditórios entre si (2002, p. 27–30). A pandemia intensificou essa multiplicidade, tornando ainda mais complexa a relação entre escola e família e ampliando tensões que já estavam em curso.

Nesse cenário, a busca desenfreada por diagnósticos, a dificuldade de lidar com frustrações e a expectativa de adaptações individualizadas podem ser compreendidas como sintomas de uma sociedade marcada, como afirma Byung-Chul Han, pela intolerância ao pensamento negativo, pela necessidade de performance constante e pela crença de que todo desconforto deve ser imediatamente eliminado (2015, p. 18–20; 24–28; 30–33). Sennett acrescenta que a corrosão das relações sociais fragiliza a capacidade de negociação e de

convivência com limites, o que se reflete diretamente nas interações escolares (2012, p. 27–29).

Winnicott, pediatra e psicanalista britânico, já alertava que a capacidade de tolerar frustrações é condição para o amadurecimento emocional (1983, p. 15–17; 45–47; 52–54). A cultura contemporânea, ao evitar o desconforto, fragiliza essa capacidade, algo que se tornou evidente no retorno presencial. Essa leitura reforça que o fenômeno observado não é individual, mas estrutural.

É importante compreender esse cenário de forma ampliada. Hash observou que a participação das famílias, embora necessária para viabilizar o acesso às plataformas, frequentemente gerou tensões, interferências e expectativas desalinhadas com o trabalho pedagógico. Sua pesquisa mostra que a mediação familiar, quando constante e não intencionalmente pedagógica, altera a dinâmica da sala de aula e cria uma sensação de exposição permanente para professores e estudantes, algo que, conforme o observado, se prolongou no retorno presencial (2021, p. 381–397).

Essas referências ajudam a compreender que o que descrevi não é um desabafo, mas um fenômeno social que atravessa a escola e que impacta profundamente a educação em sentido amplo. E, consequentemente, impacta a educação musical.

Turkle diz que a presença constante de dispositivos digitais cria um estado de auto-observação permanente; as pessoas passam a se comportar como se estivessem diante de um espelho social invisível, o que aumenta a ansiedade, a autoconsciência, o medo de julgamento e reduz a espontaneidade, o risco criativo e a presença relacional (2015, p. 41–43; 71–74; 84–88).

Isso pode ajudar a compreender por que tantos estudantes retornaram mais inseguros, mais expostos e menos disponíveis para as experiências e propostas de vivências, do que anteriormente, durante as aulas e logo após o retorno ao modelo presencial.

4.3.2 A respeito de repertórios, algoritmos e escutas solitárias

A análise que fiz a respeito da fragmentação dos repertórios musicais e da privatização da escuta também encontra respaldo teórico importante em Sterne, quando ele trata da cultura do *headphone* como um fenômeno que individualiza a experiência sonora e rompe práticas coletivas de compartilhamento musical (2003, p. 158–163).

Essa transformação da escuta também tem sido analisada nas pesquisas de Mostafa et al. Eles identificaram que crianças e adolescentes das gerações Z[30] e Alpha[31] apresentam níveis elevados de sobrecarga cognitiva e comprometimento da atenção. Os autores mostram que a exposição contínua a algoritmos que reforçam preferências estreitas reduz a diversidade de repertório e compromete a capacidade de escuta profunda (2025, p. 8–10), exatamente o fenômeno que observei no retorno presencial. A música, nesse contexto, deixa de ser uma experiência compartilhada e passa a ser um fluxo contínuo de estímulos personalizados, consumidos de forma solitária.

O músico e pesquisador paulista Bruno Milan investigou como os algoritmos de recomendação das plataformas de *streaming* moldam a experiência musical contemporânea, produzindo repertórios cada vez mais estreitos, personalizados e homogêneos. O autor demonstrou que a lógica algorítmica privilegia padrões de consumo repetitivos, reduz a diversidade estética e transforma a escuta em um processo automatizado, no qual o sujeito é conduzido por sugestões contínuas e previsíveis (2023, p. 45–52; 72–85).

Em termos de paisagem sonora, Schafer alerta que a perda da escuta comunitária empobrece a relação com o ambiente e com o outro. Assim, o que

---

[30] A Geração Z é geralmente definida como os indivíduos nascidos a partir de 1997, caracterizados pela socialização em ambientes digitais desde a infância. Ver: PEW RESEARCH CENTER. *Defining generations: Where Millennials end and Generation Z begins*. Washington, D.C., 2019. Disponível em: https://www.pewresearch.org . Acesso em: 11 jul. 2026. Ver também: TWENGE, Jean M. *iGen*. New York: Atria Books, 2017.

[31] A Geração Alpha reúne os nascidos a partir de 2010, considerada a primeira geração integralmente imersa em tecnologias digitais desde o nascimento. Ver: MCCRINDLE, Mark; WOLFINGER, Ashley. *Generation Alpha*. Sydney: McCrindle Research, 2014. Ver também: OECD. *Children in the Digital Environment: Revised Typology of Risks*. Paris: OECD Publishing, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1787/9b8f222e-en . Acesso em: 11 jul. 2026.

descrevi como “escutas solitárias” e “estreitamento de repertórios” não é apenas um efeito colateral da pandemia, mas parte de uma reconfiguração cultural mais ampla, que exige respostas pedagógicas que tragam uma abordagem sensível e ao mesmo tempo com diretividade e intencionalidade (2011, p. 205–210).

Zygmunt Bauman, sociólogo e filósofo polonês-britânico, descreve a “modernidade líquida” como um tempo de vínculos frágeis, experiências fragmentadas e identidades instáveis. A privatização da escuta e a homogeneização algorítmica são expressões sonoras dessa liquidez cultural (2001, p. 7–12; 115–120). Nesse sentido, os projetos musicais que desenvolvi podem funcionar como práticas de resistência à fragmentação, restaurando continuidade, memória e pertencimento.

Esses elementos ajudam a compreender por que a reconstrução da escuta coletiva exigiu práticas intencionais que contrariassem a lógica algorítmica e devolvessem aos estudantes a experiência do som compartilhado.

4.3.3 A respeito da apatia adolescente

A apatia, o desânimo e a dificuldade de engajamento observados entre adolescentes no retorno presencial, também, podem ser compreendidos a partir das teorias de Vygotsky, quando ele destaca que funções como: atenção, memória voluntária e pensamento abstrato se desenvolvem na interação com o outro (2007, p. 31–34); sua suspensão durante a pandemia comprometeu processos fundamentais de desenvolvimento. Wallon, ao enfatizar a relação entre emoção, tônus e ação (2007, p. 113–118), ajuda a compreender por que tantos estudantes retornaram com baixa energia vital e dificuldade de engajamento corporal.

Erikson[32] acrescenta que a adolescência é marcada por uma crise identitária que exige experimentação social (1968, p. 128–135), justamente o que

[32] Erik H. Erikson (1902–1994) foi psicanalista e psicólogo do desenvolvimento, conhecido pela teoria dos estágios psicossociais e pela análise da crise de identidade na adolescência. *Cf. ERIKSON, E. H. Identity: Youth and Crisis. New York: W. W. Norton, 1968.*

lhes foi negado pelo distanciamento. Han descreve, ainda, a exaustão psíquica produzida pela hiperconexão digital, que intensifica a sensação de desânimo e desorientação (2015, p. 23–28). Assim, a apatia que descrevi não é falha individual, mas sintoma de um colapso relacional e sensorial.

Uma pesquisa fenomenológica intitulada “Brain Rot among university students in the digital age: a phenomenological study” publicada em 2026 pelo pesquisador Özkan Özbay, a respeito do fenômeno conhecido como *brain rot* entre universitários, reforça essa percepção. O estudo mostra que a hiperexposição a conteúdos digitais rápidos, vídeos curtos, estímulos fragmentados, notificações constantes, produz um estado de saturação sensorial que se manifesta como apatia, desmotivação, dificuldade de concentração e perda de interesse por processos mais longos ou complexos. O autor descreve esse estado como um comprometimento da presença, em que o sujeito permanece conectado, mas não engajado (2026). Essa descrição coincide de forma impressionante com o que observei entre os adolescentes no retorno presencial.

Essas observações dialogam com a noção merleau-pontyana de corpo próprio: quando o corpo deixa de ser vivido como centro de ação e percepção, instala-se um estado de descontinuidade entre sujeito e mundo. Pesquisas em neurociência educacional (Immordino-Yang, 2016, p. 17–19)[33] também mostram que a ausência de interação afetiva reduz drasticamente a motivação e a capacidade de engajamento cognitivo. Assim, a apatia adolescente pós-pandemia não é apenas emocional, mas da percepção, do corpo e das relações.

[33] Mary Helen Immordino-Yang é neurocientista e psicóloga do desenvolvimento, conhecida por suas pesquisas sobre a relação entre emoção, cultura e aprendizagem. *Cf. IMMORDINO-YANG, Mary Helen. Emotions, Learning, and the Brain: Exploring the Educational Implications of Affective Neuroscience. New York: W.W. Norton, 2016.*

4.3.4 A respeito da técnica *GAGA* e sua relação com Dalcroze e o corpo como instrumento

As experiências com a técnica *GAGA*, que descrevi anteriormente, dialogam diretamente com a perspectiva de Dalcroze. Ambas as abordagens compreendem o movimento como fundamento da percepção e da expressão sonora o que coincide com Merleau-Ponty, quando ele afirma que é por meio do corpo que o sujeito habita o tempo e o espaço. Técnicas somáticas como *GAGA* que enfatizam tônus, fluidez, vibração e consciência óssea, funcionam, portanto, como dispositivos de reorganização sensorial, especialmente em contextos de desorientação pós-pandêmica.

Mostafa et al. relatam que, ao se consumir continuamente conteúdos via telas, é observada a redução da consciência corporal e favorecidos estados de imobilidade prolongada, o que afeta diretamente o tônus, a postura e a propriocepção (2025, p. 112-134). Özbay reforça que a hiperconexão cria uma espécie de “corpo suspenso”, presente fisicamente, mas desconectado de suas sensações internas (2026)

Ao recolocar o corpo em movimento, essas práticas restauram a presença, a atenção e a disponibilidade para o outro, elementos essenciais para o trabalho na educação musical. Elas também reforçam a ideia de que a música não é apenas som, mas gesto, respiração, peso, intencionalidade, uma linguagem “encarnada”.

Em Merleau-Ponty, “encarnado” designa o modo como a consciência está sempre situada no corpo e no mundo, de forma pré-reflexiva; não pensamos a partir de um corpo, mas como corpo que percebe, age e significa (1999, p. 203–207).

Essa perspectiva dialoga com o pensamento de Leda Maria Martins, ao compreender que práticas corporais que ativam a dimensão de corpo-memória podem funcionar como caminhos potentes de reorganização subjetiva em contextos de ruptura.

Nesse sentido, as práticas corporais inspiradas na técnica *GAGA*, Dalcroze e nas tradições da Cultura Popular que integram os projetos desenvolvidos com

os estudantes funcionaram como tentativas de reativar essa consciência adormecida, ainda que, nem sempre totalmente abraçadas pelas turmas.

Essa compreensão encontra ressonância em Teca Alencar de Brito, que entende o corpo como lugar primeiro da musicalidade e defende que práticas corporais, lúdicas e sensíveis reorganizam a percepção e ampliam a consciência de si. Brito destaca que é no gesto, no movimento e na relação com o outro que se constituem modos de escuta, presença e disponibilidade, especialmente em contextos de fragilidade sensorial (2003, p. 27–33; 2015, p. 41–46).

Dessa forma, entendo que a busca do eixo corporal, equilíbrio, gesto, movimento e resposta é ponto de partida e objetivo final. Daí, o critério ao qual eu chamo de “Participação” e que faz parte da avaliação realizada com cada turma, envolvendo aspectos como disponibilidade, motivação e envolvimento.

4.3.5 A respeito da reconstrução (ou reconfiguração) do currículo

A reflexão que fiz a respeito da reconstrução do currículo pode ser fortalecida ao se reconhecer que o período pós-pandêmico não exigiu apenas ajustes pontuais, mas uma reconfiguração profunda das práticas pedagógicas. Lahire mostra que as socializações contemporâneas são múltiplas e fragmentadas, e a escola precisa lidar com sujeitos atravessados por experiências heterogêneas (2002, p. 27–33). A pandemia intensificou essa pluralidade, produzindo estudantes com lacunas cognitivas, fragilidades emocionais e repertórios sensoriais desorganizados.

Nesse contexto, talvez não se trate exatamente de “reconstruir” o currículo, mas de reconhecer uma nova realidade sensorial e social. O currículo precisou se tornar mais corporal, mais atento às fragilidades e mais aberto à reconstrução de vínculos do que anteriormente. Trata-se menos de retomar o que havia antes e mais de reaprender a sentir o mundo sob as condições e perspectivas da realidade contemporânea, individual e coletiva.

Hash argumenta que o ensino remoto não apenas alterou metodologias, mas reconfigurou expectativas a respeito do papel da escola, acelerando

processos que já vinham se transformando (2021, p. 381–397). Da mesma forma, Mostafa et al. e Özbay mostram que a forma como crianças e adolescentes percebem tempo, corpo e atenção foi profundamente alterada (Mostafa et al., 2025, p. 112–134; Özbay, 2026). Assim, pensar em “reconstrução do currículo” talvez não seja suficiente; trata-se de reconhecer que o próprio sujeito que retorna à escola é outro — sensorialmente, cognitivamente e emocionalmente, e que o currículo precisa dialogar com essa nova condição.

Dewey já afirmava que o currículo não é um conjunto de conteúdos, mas uma experiência vivida (1971, p. 27–30). Quando a experiência se transforma, como ocorreu durante e após a pandemia, o currículo precisa se reorganizar para responder às novas condições de vida.

Importante dizer que a construção de um currículo é sempre dinâmica e essa não foi somente uma demanda da pandemia ou das condições observadas no período pós pandemia. Sempre tive dificuldade de estabelecer determinados parâmetros no planejamento com receio de engessá-los. Prefiro, sim, conhecer cada série e cada grupo e somente então, adaptar, corrigir, mudar ou transformar as propostas a partir das condições detectadas. Mas, nesse período crítico, não há dúvida de que essa necessidade cresceu. Assim, a reconfiguração curricular não foi apenas necessária, mas coerente com uma tradição pedagógica que entende a educação como reconstrução contínua da experiência.

Os estudos reunidos nesta Seção, somados às observações realizadas nas aulas de música, delineiam o campo de tensões que marca o retorno ao modo presencial com todas as suas retomadas e transformações. A seguir, mostro como estes achados foram revisitados a partir dos referenciais trazidos, buscando responder à questão que norteou essa pesquisa.

4.4 Introdução à análise

Se no início desta Seção foi delineado o campo conceitual e descrito os fenômenos observados no retorno presencial, a partir deste momento mostro como busquei compreender de que forma corpo, escuta, atenção, criação e vínculo se reorganizaram nas práticas musicais vividas pelos estudantes. A análise fenomenológica permitiu interpretar esses movimentos não como dados isolados, mas como expressões de modos de presença afetados pela pandemia e reconstruídos ao longo dos projetos desenvolvidos.

4.4.1 Procedimentos de análise

Para a pesquisa, foi adotada a abordagem descritiva interpretativa articulada ao método *ex post facto*, uma vez que os projetos analisados já haviam sido desenvolvidos no cotidiano escolar e os materiais disponíveis consistiam em registros produzidos durante as aulas, documentos institucionais internos, cronogramas, relatórios pedagógicos, textos que expunham observações sistemáticas e produções dos estudantes.

A interpretação dos dados seguiu três movimentos complementares:

- Descrição das situações observadas, dos comportamentos corporais e das respostas sonoras dos estudantes;
- Interpretação desses registros à luz dos referenciais teóricos consultados;
- Compreensão e análise pela pesquisadora dos sentidos atribuídos pelos próprios estudantes às práticas vivenciadas.

4.4.2 Etapa descritiva

A análise dos dados foi conduzida após um processo sistemático de observação, descrição e leitura dos registros. Em um primeiro momento, cada material, fosse por meio de anotações, vídeos, produções sonoras e documentos institucionais, foi descrito de forma detalhada, para que se registrassem comportamentos corporais, respostas sonoras, modos de participação e indícios de atenção, dispersão ou envolvimento. Essa etapa descritiva constituiu a base empírica necessária para que a análise pudesse ocorrer posteriormente.

4.4.3 Etapa Interpretativa

Em seguida, os registros foram revisitados a partir do eixo fenomenológico que orienta a pesquisa, o qual permitiu deslocar o foco da pergunta “o que os estudantes faziam?” para “como faziam” e o que esse modo de fazer revelava em sua percepção, sua escuta e sua presença no espaço compartilhado. Esse movimento não configurou, ainda, a análise propriamente dita, mas, sim, uma leitura interpretativa preliminar, que preparou o terreno para a etapa analítica.

4.4.4 Etapa analítica

A análise, entendida como o momento em que o material é organizado, comparado e articulado para produzir sentidos, foi realizada com base em procedimentos característicos da investigação qualitativa com abordagem fenomenológica.

Bogdan e Biklen (1994, p. 16–17) destacam a importância da triangulação de fontes, da comparação entre registros e da identificação de padrões recorrentes, enquanto André (2013, p. 45–47) enfatiza a observação de processos ao longo do tempo e entre grupos distintos.

Esses princípios orientaram os procedimentos adotados:

- Triangulação de registros - cruzamento de diferentes tipos de materiais (observações, vídeos, relatos escritos e produções sonoras) para examinar um mesmo fenômeno sob múltiplas perspectivas;
- Comparação longitudinal - análise de momentos distintos do mesmo grupo ao longo do tempo, permitindo observar transformações, permanências e movimentos de reorganização sensorial e corporal;
- Comparação transversal - análise entre turmas e anos diferentes, o que possibilitou identificar padrões comuns, especificidades e contrastes entre grupos;
- Identificação de recorrências, contrastes e transformações - procedimento que permitiu reconhecer elementos que se repetiam, diferenças significativas e movimentos de reorganização ao longo dos projetos;

Após esse percurso, foi possível avançar para a identificação das categorias que emergiram do material empírico, apresentadas a seguir.

4.4.5 Categorias emergentes da análise

Ao longo da leitura dos registros, algumas dimensões passaram a predominar e a se destacar como filtros de análise, mesmo antes de serem formalizados como categorias metodológicas. Esses filtros derivam do eixo interpretativo adotado e surgiram do diálogo entre a prática pedagógica, a natureza dos projetos propostos durante essa prática e os referenciais teóricos, especialmente aqueles que tratam da relação entre corpo, percepção, escuta e criação musical. São eles:

- Escuta sensível × escuta desorganizada
- Disponibilidade corporal e organização do corpo no espaço
- Presença e Concentração/Foco
- Criação musical e autonomia expressiva
- Relação com o coletivo

Esses filtros são significativos e funcionaram como critérios coerentes com os objetivos da minha prática, além de permitirem compreender as transformações corporais, sonoras e relacionais ao longo do período analisado.

Com base nesses critérios e após a análise dos registros e dos projetos desenvolvidos, estabeleci algumas categorias a fim de enquadrar as observações detectadas a partir dos filtros estabelecidos: As fragilizações e as reconquistas que chamei de *Movimentos de reorganização*.

Identificadas a partir da triangulação de fontes e das comparações longitudinal e transversal, essas duas categorias, subdivididas nos itens relacionados abaixo, sintetizam os movimentos observados nos estudantes ao longo do período analisado.

Categoria 1 - Fragilizações iniciais observadas nos estudantes

- Enfraquecimento da percepção/escuta e da atenção
- Corpos sem tônus pouco disponíveis para a prática coletiva
- Dependência excessiva do estímulo visual
- Dificuldade de sustentação da experiência / Impaciência com os processos.

Categoria 2 - Movimentos de reorganização

- Práticas corporais e criativas como disparadoras de reorganização sensorial
- Ampliação da escuta por meio da apreciação, do movimento e da criação
- Retomada progressiva da prática vocal e cênica coletiva
- Fortalecimento da autonomia expressiva

Essas categorias podem ser chamadas de um resumo do percurso observado nos grupos e constituíram o núcleo de sintomas a serem interpretados posteriormente, pela análise.

4.4.6 Reconstrução e análise – elaborações e possibilidades

A teoria que atravessa esta Seção pode ser explicitada da seguinte forma: a pandemia instaurou uma ruptura sensorial, corporal e social, que desorganizou profundamente a escuta, o movimento e a autoconsciência dos estudantes. Os projetos desenvolvidos ao longo dos anos funcionaram como dispositivos de reconstrução dessas dimensões, relacionando corpo, percepção e criação musical como modos de se reconhecer no mundo e reinscrever o sujeito em sua própria experiência.

4.4.7 Merleau-Ponty e a reconstrução da presença

Para Merleau-Ponty, o corpo é o “meio geral de ter um mundo”. Não há percepção sem corpo, não há escuta sem presença, não há criação sem gesto (1999, p. 203). A pandemia, ao suspender a convivência, ao reduzir o espaço vivido às telas e ao silenciar a presença do outro, produziu uma espécie de incorporeidade pedagógica, com a redução ou suspensão da experiência corporal na educação.

Quando os estudantes retornaram à escola, não voltaram apenas crianças e adolescentes crescidos, voltaram como sujeitos que haviam perdido a referência do outro como espelho, como limite e como horizonte. Merleau-Ponty nos lembra que “é pelo corpo que habitamos o espaço”, e que a percepção é sempre uma relação viva entre sujeito e mundo.

4.4.8 A reconstrução da percepção: acordando olhares e escutas

Projetos como *Sons para Guardar, Portas e Janelas* e atividades como *Sala do Tempo, Caminhada Silenciosa* funcionaram como exercícios de reaprendizagem perceptiva. Ao revisitá-los, percebo o quanto Schafer está presente em seus fundamentos e que eles convidaram os estudantes a recuperar a escuta do mundo, a reconhecer sons esquecidos, a perceber texturas sonoras, a distinguir planos, a registrar memórias acústicas.

Essas práticas reativaram a atenção, a curiosidade e a capacidade de se deixar afetar. Como diria Merleau-Ponty (1999, p. 92), “ver é sempre ver mais do que se vê”; numa análise paralela dessa expressão pode se dizer que escutar é sempre escutar mais do que se ouve. Esses projetos possibilitaram devolver profundidade ao ato de perceber.

Essa abordagem lembra a noção merleau-pontyana de que a percepção é sempre abertura ao mundo, e não simples recepção de estímulos. A escuta, nesse sentido, é um modo de habitar/perceber o espaço.

4.4.9 A reconstrução do corpo: tônus, eixo e presença

A partir de Dalcroze, das vivências com a técnica *GAGA* e de Wallon, é possível compreender que a reconstrução da escuta passa, necessariamente, pela reconstrução do corpo. Jogos da Infância, Danças circulares, ostinatos corporais, gestos ritualísticos, cantos de trabalho, movimentos inspirados em tradições culturais diversas, tudo isso pôde contribuir para conquistar ou devolver tônus, eixo, coordenação motora, consciência corporal e espacial, autoconsciência, disponibilidade para o outro e escuta aos estudantes.

Merleau-Ponty afirma que o corpo é “uma potência de significar” (1999, p. 203) e que o gesto é uma forma de pensamento (ob. cit., p. 215–216). Ao intensificar o movimento corporal, as propostas contribuíram para a recolocação do pensamento em movimento.

Klaus Vianna reforça essa ideia, ao afirmar que o corpo pensa, sente e cria simultaneamente. Para ele, o movimento consciente reorganiza o tônus e devolve ao sujeito a sensação de presença (1990, p. 17–23; 55–63).

4.4.10 A reconstrução da criação: autoria, imaginação e pensamento crítico

Projetos como *Cantos da Terra, Sonoplastia, Vozes Brasileiras* e *Grita Grifa Grafa Grava* permitiram aos estudantes a possibilidade de criar e, com isso, de se reconhecer como sujeitos capazes de produzir sentido. A criação musical, especialmente quando envolve construção melódica, sequências rítmicas, sincronização de percepções e movimentos, ostinatos, camadas sonoras, poesia concreta e edição digital, exige capacidades de análise, síntese, imaginação, tomada de decisão, escuta interna e reflexão crítica.

Vygotsky afirma que a imaginação não é um dom espontâneo, mas uma função psicológica superior, construída socialmente. A criação musical, nesse sentido, é um processo de reorganização simbólica, que permite ao sujeito elaborar e significar as experiências vividas e projetar novos modos de ser (2009, p. 14–16; 20–23; 28–31). Ao compor, os estudantes ativaram exatamente esse movimento: transformaram materiais sonoros em pensamento e pensamento em gesto criativo.

4.4.11 A reconstrução dos vínculos: mediação, cooperação e presença do outro

Como forma de resolver as questões relacionadas às perdas provocadas pelo isolamento, foi necessário, no retorno, propor muitas atividades coletivas, tais como: jogos, rodas de versos, práticas rítmicas, cantorias, composições em grupo, instalações artísticas, apresentações, que permitiram restaurar a capacidade de cooperar, negociar, trocar, escutar o outro, pertencer e confiar.

Os projetos tornaram-se espaços de reativação das funções comprometidas pelo longo isolamento, confirmando na prática a afirmação de

Vygotsky quanto à importância da interação no desenvolvimento das funções psicológicas superiores (2009, p. 12 e 13)

Assim, as propostas de atividades coletivas funcionaram como espaços de reaprendizagem relacional, restaurando a presença, a confiança e reconstruindo caminhos de expressar as habilidades.

4.4.12 A reconstrução dos repertórios: diversidade contra a homogeneização algorítmica

A fragmentação das escutas familiares e a privatização dos repertórios pelos algoritmos criaram uma geração com escutas solitárias moldadas e submetidas aos interesses da indústria midiática musical. Projetos como *África de Lá e de Cá*, *Portas e Janelas, Cantos da Terra* e *Vozes Brasileiras* permitiram ampliar repertórios, reintroduzir diversidade, recuperar tradições orais, conectar culturas e devolver aos estudantes a experiência da música como patrimônio coletivo. Aqui pode-se dizer que Schafer e Mário de Andrade[34] se encontram: a música tem função social e a escuta é uma prática cultural.

Mário de Andrade defendia que a música é um bem cultural coletivo e que sua transmissão depende da convivência, da oralidade e da experiência compartilhada. Para ele, a diversidade musical é condição para a formação de identidades plurais (1962, p. 15–17; 33–36; 52–55). Nesse sentido, os projetos descritos nas Seções anteriores atuaram como práticas de resistência cultural, recolocando os estudantes em contato com tradições, repertórios e memórias que os algoritmos tendem a suprimir.

Essa perspectiva encontra eco em Carlos Kater[35], que destaca que a formação musical das crianças depende da convivência com repertórios diversos, da transmissão oral e da experiência compartilhada. Para o autor, a música é um patrimônio cultural vivo, e sua redução a fluxos individualizados

[34] Mário de Andrade (1893–1945) foi escritor, musicólogo e um dos principais líderes do Modernismo brasileiro.

[35] Carlos Kater é compositor, pesquisador e educador musical brasileiro, conhecido por estudos sobre música, infância e pedagogias criativas.

empobrece a imaginação, a memória e a construção de identidades musicais plurais. Kater alerta que a fragmentação das escutas e a perda de repertórios comuns comprometem a dimensão comunitária da música e enfraquecem a circulação de tradições e saberes (1997, p. 15–22; 2004, p. 9–14).

4.5 Análise dos projetos

A análise realizada até aqui permitiu identificar movimentos gerais de fragilização e reorganização sensorial, corporal e criativa entre os estudantes no período pós-pandêmico. No entanto, para compreender de forma mais precisa como esses movimentos se manifestaram, é necessário observar como cada projeto que propus desenvolver nas aulas de música mobilizou dimensões específicas da percepção, do corpo, da escuta e da criação. A seguir, apresento uma reflexão a respeito dos três projetos detalhados na Seção 3, considerando-os como espaços de experiência que possibilitaram aos estudantes a reconstrução de presenças, a reorganização de suas escutas e a elaboração das vivências por meio da prática musical.

4.5.1 Cantos da Terra

O projeto *Cantos da Terra* se apresenta como um espaço de experiências sensoriais, corporais e simbólicas que atravessam crianças de 8 anos em múltiplas camadas: escuta, movimento, imaginação, criação, repertório e relação com o outro.

O que se observa é o de um corpo-criança que se reorganiza:

- na escuta (paisagens sonoras, sons do campo, sons imaginados, repertório),
- no corpo (danças, jogos, brincadeiras, movimentações),
- na criação (quadrinhas, sonoplastias, composições e arranjos),
- na relação (rodas, combinados, práticas coletivas),
- na expressão (canto, toque, gesto, improvisação).

Este projeto funcionou como um dispositivo de reativação sensorial, especialmente após a pandemia, proporcionando que as crianças, com inteireza, voltassem a ocupar os espaços.

Merleau-Ponty ajuda a compreender esse movimento. Para ele, o corpo não é um objeto entre objetos, mas o lugar onde o mundo se torna presente. No início do ano letivo, o corpo das crianças parecia ainda não ter recuperado essa função: moviam-se como se não habitassem plenamente o espaço, trombavam, não percebiam as dimensões da sala, dependiam excessivamente da visão para se orientar. A prática musical, ao exigir deslocamentos, gestos, ritmos e respostas corporais, tornou-se um meio para que o corpo voltasse a ter eixo e tamanhos. Durante as danças, nos jogos, nos cânones corporais e nas improvisações, o corpo pareceu se recuperar em suas potências de significar, como diria Merleau-Ponty, e a presença, antes rarefeita, começava a se adensar.

Por meio das danças, o corpo voltou a ter eixo, por meio dos jogos e brincadeiras, voltou a ter medidas, por meio de exercícios como batucar os bambus, bater palmas ou tocar instrumentos, voltou a ser rítmico. Na *Sala do Tempo*, essas crianças se abriram para sentir o que estavam escutando.

Wallon contribui para essa leitura ao destacar a relação indissociável entre emoção, tônus e ação. As práticas corporais do projeto, especialmente aquelas que envolviam pulsação, coordenação e sincronia, funcionaram como reorganizadores desses elementos. *A Dança do Bambu* é um exemplo. Ao exigir precisão, ritmo, atenção ao outro e risco compartilhado, ela devolveu às crianças a energia vital que Wallon descreve como motor da ação. Aquelas que antes não sustentavam o foco passaram a encontrar, no desafio rítmico e no prazer do movimento, uma forma de reencontro consigo mesmas.

A escuta, por sua vez, também se reorganizou. Schafer afirma que a escuta profunda é uma forma de atenção ao mundo, e que a paisagem sonora é parte constitutiva da experiência humana. O projeto, ao trabalhar sons do campo, cantos de trabalho, repertórios relacionados ao universo indígena, histórias sonorizadas e experimentações com timbres diversos, reabriu o campo da escuta coletiva. *A Sala do Tempo*, em particular, foi uma experiência fenomenológica por excelência: ao retirar estímulos visuais, criar um ambiente de penumbra e propor uma sequência de sons que evocavam memórias, imagens e sensações, a atividade devolveu às crianças a capacidade de se deixarem afetar pelo som. Muitas relataram sentir-se “numa bolha”, “com o ouvido cheio”, ou perceber sons

da escola como “invasores” ao sair da sala, expressões que revelam uma escuta que voltou a se expandir e a perceber nuances antes escondidas.

A criação musical mostrou-se um eixo estruturante destinado a reorganizar a experiência dos estudantes no retorno presencial. Nas propostas desenvolvidas, a produção de quadrinhas, sonoplastias, partituras desenhadas, arranjos coletivos e improvisações cênicas e vocais funcionou como um espaço de reconstrução das percepções e dos afetos. As crianças, ao criarem, reorganizaram simbolicamente suas experiências, transformando sons em pensamento e pensamento em gesto. A autoria, nesse sentido, funcionou como um modo de reconstruir a confiança e a autonomia.

As práticas corporais reforçaram esse processo. O movimento consciente, a exploração de qualidades de gesto, a percepção do peso, da fluidez e do ritmo interno ajudaram a restaurar a consciência corporal perdida. *A Dança do Bambu*, novamente, sintetiza esse encontro entre corpo, ritmo e presença: ao exigir sincronia entre bambus e saltos, ela devolveu às crianças a sensação de pertencimento ao próprio corpo e ao grupo. A atividade não apenas despertou interesse, mas produziu um estado de atenção compartilhada que havia sido profundamente comprometido pela pandemia.

O projeto também atuou na reconstrução dos repertórios. Ao trabalhar cantos de trabalho; mitos, histórias e cantos relacionados ao universo indígena; à vida no campo e às tradições regionais, ele rompeu com a tendência contemporânea de estreitamento da diversidade de escutas. Aqui, os parceiros de baile são Mário de Andrade e Carlos Kater. A música como patrimônio coletivo, transmitida pela convivência e pela oralidade, reaparece como fundamento da formação cultural. As crianças, ao cantar, dançar e criar a partir desses repertórios, não apenas ampliaram suas referências, mas se reconheceram como parte de uma cultura que está viva e na qual se reconhecem.

Por fim, o projeto revelou-se um espaço de reconstrução relacional. A roda, o cânone, o jogo, a dança e a performance exigem cooperação, escuta do outro, negociação e confiança. Funcionou como um laboratório de convivência, no qual as crianças reaprenderam a estar juntas, a esperar sua vez, a sustentar o silêncio, a compartilhar materiais e a construir algo coletivamente.

Assim, *Cantos da Terra* tornou-se um lugar de reorganização sensorial, corporal, emocional e criativa. Ele devolveu às crianças a possibilidade de habitar o próprio corpo, de escutar o universo sonoro envolvido, de criar sentido e de se reconhecer no coletivo. Em um contexto pós-pandêmico, atuou como um caminho de retorno, um retorno ao corpo, ao outro, ao espaço e à própria experiência.

4.5.2 Portas e Janelas

O projeto *Portas e Janelas*, criado para os sextos anos, surgiu como uma resposta sensível às condições excepcionais impostas pelo ensino remoto e, ao mesmo tempo, como continuidade natural do trabalho pedagógico desenvolvido nos anos anteriores. Sua gênese está profundamente vinculada ao contexto da pandemia: janelas físicas que se tornaram fronteiras, janelas virtuais que se multiplicaram em telas, janelas simbólicas que se abriram para mundos distantes. Esse entrelaçamento de camadas, espacial, sensorial, cultural e subjetiva, constitui o núcleo deste projeto.

A metáfora da janela, que orienta toda a proposta, é, em si, profundamente merleau-pontyana. Merleau-Ponty afirma que perceber é sempre perceber a partir de um ponto de vista, e que toda percepção é situada, parcial, encarnada. As janelas físicas e virtuais que os estudantes observavam durante o ensino remoto tornaram-se, no projeto, dispositivos de consciência perceptiva: cada criança foi convidada a reconhecer que aquilo que vê e escuta é sempre um recorte, uma perspectiva, uma abertura limitada para o mundo. A criação da “Moldura de Janela Pessoal” materializou essa ideia ao decorar suas molduras com elementos de suas histórias familiares, tradições e ancestralidades, os estudantes corporificaram sua própria perspectiva de mundo. O espaço em branco no interior da moldura, que seria preenchido ao longo do projeto, simbolizava a abertura para o novo, para o desconhecido, para aquilo que ainda não havia sido vivido.

A escuta, nesse projeto, assume um papel central. Schafer, ao discutir a paisagem sonora, afirma que escutar é uma forma de conhecer o mundo e de se

relacionar com ele. E dentro da situação em que vivíamos na Pandemia, o projeto *Portas e Janelas* propunha uma reeducação da escuta: não apenas ouvir músicas de diferentes culturas, mas escutar com atenção, com curiosidade, com disponibilidade. A apreciação ativa das tradições de outras culturas, ibéricas, indianas, ciganas, celtas, japonesas, indonésias, africanas e sul-americanas não foi um exercício de consumo musical, mas de abertura das percepções. Cada vídeo assistido, cada gesto ritualístico experimentado, cada ritmo reproduzido, cada palavra aprendida, convidou o estudante a deslocar-se de si, a suspender julgamentos, a perceber nuances, a reconhecer diferenças e relacionar semelhanças. A escuta, nesse sentido, tornou-se uma prática ética.

A dimensão corporal do projeto também é fundamental. Embora o ensino remoto tenha limitado a prática coletiva, as atividades propostas como: dança flamenca, batucadas ibéricas, sequências indianas, movimentos inspirados em danças indonésias e ritmos africanos, reativaram o corpo como instrumento de percepção. Sob a perspectiva de Wallon, os estudantes, ao experimentar gestos de outras culturas, reorganizaram seu tônus, sua coordenação e sua expressividade. Mesmo à distância, o corpo foi convocado (e motivado) a agir, a sentir, a responder. Quando o retorno ao modo presencial permitiu a retomada de práticas coletivas, essa dimensão corporal se intensificou: a sincronia dos gestos, a atenção ao outro, a coordenação dos movimentos, tornaram-se formas de reconstrução da presença.

A criação, também, aparece como eixo estruturante do projeto; ela não se limitou às atividades musicais, mas se expandiu para a construção de janelas pessoais, para os registros nos cadernos, para as reflexões escritas, para os desenhos, para as colagens e para as invenções sonoras da atividade interdisciplinar *Porta Vermelha*.

Ao imaginar instrumentos, sonoridades, rituais e contextos musicais de mundos fictícios, os estudantes mobilizaram não apenas conhecimentos adquiridos, mas também memórias, afetos, referências familiares e percepções sensoriais. A criação, então, funcionou como um espaço de elaboração simbólica da experiência vivida durante a pandemia, permitindo que cada estudante construísse um autorretrato cultural.

Com o projeto, foi possível, também, atuar na reconstrução de vínculos. A pandemia havia fragilizado a mediação social, afetando profundamente a relação dos estudantes uns com os outros. Apesar de algumas ferramentas tecnológicas possibilitarem interações fora do contexto escolar, não era possível um processo de aprendizado musical fundamentado em discussões, trocas e vivências coletivas, como era antes do isolamento. Portas e Janelas criou um espaço de compartilhamento: cada janela pessoal era uma narrativa, cada registro era uma forma de dizer “eu sou assim”, cada *Padlet* era uma vitrine de experiências. Ao comentar as produções dos colegas, ao compartilhar vídeos, ao discutir tradições culturais, os estudantes ganharam condições para reconstruir a confiança, a curiosidade e a disponibilidade para o diálogo.

A interdisciplinaridade com a *Pasta Vermelha* também ampliou essa dimensão. Ao criar mundos imaginários e atribuir-lhes sons, instrumentos e um contexto social para as práticas musicais, os estudantes relacionaram conhecimentos de geografia, história, literatura, artes visuais e música, reforçando a ideia de Dewey de que o currículo é uma experiência vivida, e não um conjunto de conteúdos isolados. A música, nesse contexto, não foi apenas uma disciplina, mas uma linguagem que atravessou e conectou diferentes áreas do conhecimento.

Ao longo dos quatro anos de desenvolvimento do projeto, foi possível observar transformações significativas na escuta, na percepção, na relação com o outro e na compreensão cultural dos estudantes que passaram por ele. A cada janela visitada, ampliou-se o repertório musical, a capacidade de perceber o mundo com nuances, sensibilidade e respeito. A moldura pessoal que, no início, era apenas um contorno decorado, transformou-se em um espelho simbólico no qual, ao final, cada estudante poderia reconhecer ali sua trajetória, suas descobertas e a transformação de sua visão.

Assim, vivenciar o projeto *Portas e Janelas* permitiu que os estudantes, encontrassem um caminho de conexão pelo qual reconstruíssem sua presença no mundo, ampliando sua escuta, ativando seu corpo, expandindo sua imaginação e fortalecendo seus vínculos. Proporcionou abertura para o outro, para o mundo e para si mesmo.

4.5.3 Grita Grifa Grafa Grava

O projeto de encerramento do Ensino Fundamental *Grita Grifa Grafa Grava*, estruturado em torno do ostinato, apresenta-se como um campo privilegiado para observar como os estudantes do nono ano reorganizaram sua escuta, sua presença e sua capacidade de criação após anos de práticas musicais e, especialmente, após o período de ensino remoto. Diferentemente dos projetos destinados às séries iniciais, aqui o fenômeno não se manifesta apenas no corpo em movimento ou na escuta sensorial, mas na articulação entre percepção, análise, imaginação e tomada de decisões estéticas. Trata-se de um projeto que convoca o estudante a assumir uma posição autoral, exigindo que ele transforme referências culturais, imagens, poemas e experiências sonoras em discurso musical próprio.

A fenomenologia oferece um ponto de partida para compreender esse processo. Para Merleau-Ponty, a percepção não é uma operação intelectual abstrata, mas um modo de estar no mundo que envolve corpo, gesto e intencionalidade. No projeto, o ostinato funciona como uma estrutura perceptiva: ao repetir um padrão, o estudante aprende a perceber diferenças mínimas, variações de timbre, de alturas, deslocamentos rítmicos e tensões internas. A repetição não é mecânica; ela é um modo de aprofundar a atenção. A prática corporal com exercícios de Ostinato no corpo: batidas, evoluções de movimentos, pulsos, devolve ao corpo sua função de tamanhos e de orientação, especialmente relevante após a pandemia. O ostinato, nesse sentido, estabiliza a atenção, organiza o gesto e cria um campo de presença contínua.

A dimensão criativa do projeto se apoia na perspectiva histórico-cultural, na qual a produção simbólica dos estudantes se organiza a partir dos signos culturais presentes nas atividades. Ao trabalhar com poesia concreta, imagens, fotografias e textos, os estudantes não apenas interpretam esses materiais, mas os reorganizam simbolicamente. A poesia concreta, em particular, aproxima-se da fenomenologia ao propor uma leitura espacial e temporal da palavra, na qual forma e sentido são inseparáveis. Quando os estudantes traduzem essas estruturas visuais em camadas sonoras, estão realizando um movimento

interpretativo que envolve percepção, análise e criação simultaneamente. A composição torna-se, assim, um exercício de pensamento autoconsciente: o estudante precisa decidir como transformar uma imagem em ritmo, como converter uma pausa visual em silêncio, como traduzir uma repetição gráfica em ostinato.

A escuta, nesse projeto, assume um caráter investigativo. Schafer argumenta que a escuta crítica é uma forma de se conscientizar do ambiente sonoro e de suas relações internas. Ao analisar planos sonoros, timbres, texturas e contrastes, os estudantes desenvolvem uma escuta que não se limita ao reconhecimento dos parâmetros do som, mas que busca compreender como esses elementos se organizam para produzir sentido. A análise do quadro *O Grande Portal de Kiev* e sua relação com a música de Mussorgsky é exemplar nesse sentido: os estudantes aprendem a perceber correspondências entre a forma visual e a forma sonora, entre o ritmo gráfico e o ritmo musical, entre a densidade pictórica e a densidade timbrística. Essa escuta investigativa é fundamental para a composição, pois permite que o estudante tome decisões fundamentadas, e não apenas intuitivas.

A pandemia trouxe desafios específicos para esse projeto. Inicialmente, conseguimos manter o desenvolvimento natural do projeto, mas, à medida que prosseguimos com as aulas à distância, o isolamento, a depressão, o assédio das redes sociais cobraram um preço alto, que se reverteu em câmeras fechadas, apatia, pouco retorno e pouca participação. Ao retomarmos as aulas presenciais, muitos estudantes apresentavam dificuldade de iniciar tarefas, de organizar ideias e de manter o foco. Então, o projeto, ao ser dividido nas etapas *GRITA, GRIFA, GRAFA, GRAVA,* ofereceu uma estrutura que facilitou a sua execução: cada etapa delimitava um campo de ação, permitindo que o estudante se orientasse no processo criativo. A etapa *GRITA*, por exemplo, ao enfatizar experimentação sonora e tempestade de ideias, permitiu que os estudantes retomassem a espontaneidade e a exploração sensorial. Já a etapa *GRIFA*, ao exigir registro gráfico e organização das ideias trazidas da etapa anterior, devolveu ao processo uma dimensão reflexiva e analítica. A etapa *GRAFA*, ao solicitar um texto explicativo, exigiu que o estudante relacionasse sua intenção a resultado,

transformando a experiência sonora em discurso. E a etapa *GRAVA*, ao culminar na produção final, consolidou o percurso como obra.

A parceria dos colegas também desempenhou papel central. O trabalho em duplas ou trios favoreceu a troca, a reflexão, o senso de organização e o respeito. A composição não é, apenas, um produto individual, mas um processo de negociação, escuta mútua e tomada de decisões compartilhadas. A necessidade de conciliar repertórios, habilidades e perspectivas diferentes obriga os estudantes a desenvolverem uma escuta relacional, que vai além da escuta musical. Essa dimensão é particularmente relevante no nono ano, quando questões identitárias, inseguranças e tensões sociais se intensificam. O projeto oferece um espaço estruturado no qual essas questões podem ser elaboradas de forma indireta, por meio da criação.

A relação com a tecnologia também merece atenção. O uso de aplicativos de edição sonora não é apenas uma ferramenta técnica, mas uma extensão perceptiva. Ao manipular camadas, recortes, efeitos e sobreposições, os estudantes aprendem a perceber o som como matéria plástica, que pode ser moldada, transformada e reorganizada. Essa experiência amplia a compreensão fenomenológica do som: ele deixa de ser algo que simplesmente acontece e passa a ser algo que pode ser construído. A edição sonora, nesse sentido, funciona como uma forma de pensamento.

Ao longo do tempo, o projeto se transformou, incorporando temas como identidade, antropofagia e cultura brasileira. Essas escolhas temáticas ampliaram a dimensão interpretativa do projeto, permitindo que os estudantes relacionassem suas composições a questões sociais, políticas e culturais. A instalação final, seja em forma de labirinto, mural concretista, sala antropofágica ou exposição de espelhos, reforça a ideia de que a composição não é apenas um produto sonoro, mas uma experiência estética completa, que envolve espaço, corpo, imagem e palavra.

Assim, este projeto, trazendo o Ostinato como princípio composicional, pode ser compreendido como uma prática fenomenológica complexa, que relaciona percepção, relação, corpo, tecnologia e criação. Ele oferece aos estudantes um espaço para reorganizarem sua escuta, aprofundarem sua

atenção, desenvolverem autonomia criativa e elaborarem simbolicamente suas experiências. Em um momento de transição, tanto escolar quanto subjetiva, no que se refere à faixa etária, o projeto funcionou como um dispositivo de passagem, demarcando o encerramento de um ciclo, mas também inaugurando uma nova forma de se reconhecer em relação ao grupo e às suas habilidades, conquistas e potências.

4.5.4 Os Três Projetos

A análise dos três projetos mostra que cada um deles mobilizou dimensões fenomenológicas específicas, mas complementares. *Cantos da Terra* reorganizou o corpo e a escuta a partir da experiência sensorial e do repertório tradicional; *Portas e Janelas* ampliou a percepção e a consciência cultural por meio da escuta investigativa e da metáfora da janela; *Grita Grifa Grafa Grava* aprofundou a atenção, a análise e a autoria por meio da criação musical estruturada. Juntos, esses projetos mostraram que a reconstrução pós-pandêmica não se deu de forma homogênea, mas por meio de experiências diversas que ativaram diferentes camadas da percepção, do corpo, da imaginação e da relação com o outro. A fenomenologia, ao apontar essas camadas, permite compreender que a educação musical, quando relacionada ao corpo, à sensibilização da escuta e ao exercício da criatividade, pode funcionar como um dispositivo de reorganização subjetiva e coletiva, capaz de responder às fragilidades e potencialidades que surgem em contextos de ruptura.

4.6 Síntese das conquistas: o que os projetos desenvolvidos durante e após a pandemia permitiram reconstruir?

A partir da análise e da observação dos registros de aula e de apresentações, é possível sintetizar as conquistas em cinco eixos:

- Reconstrução da percepção — despertaram escutas e os sentidos adormecidos.
- Reconstrução do corpo — devolveram tônus, eixo e autoconsciência, presença.
- Reconstrução da criação — Possibilitaram que os estudantes se redescobrissem como sujeitos autores e autônomos artisticamente.
- Reconstrução de vínculos — restauraram a mediação social.
- Reconstrução dos repertórios — ampliaram horizontes culturais.

Esses cinco eixos respondem diretamente à pergunta inicial da dissertação e dialogam com a noção merleau-pontyana de que a percepção, o corpo e a expressão formam um mesmo tecido fenomenológico. Reconstruir um deles implica reconstruir todos. Por isso, pode-se dizer que os projetos funcionaram como dispositivos integrados de reorganização sensorial, emocional e criativa.

A pergunta que orientou este trabalho foi: Como reconstruir corpo, escuta e a prática musical em estudantes que viveram a ruptura sensorial e social da pandemia? E como os projetos desenvolvidos ao longo dos anos puderam responder a essa necessidade?

A análise fenomenológica realizada nesta Seção permite afirmar que:

- a reconstrução da escuta e dos sentidos se deu por meio da atenção ao mundo, da paisagem sonora, da escuta investigativa e da ampliação de repertórios;
- a reconstrução do corpo se deu por meio do movimento, do gesto, de jogos e brincadeiras da infância, da dança, do ostinato corporal e de práticas inspiradas em Dalcroze, Klaus Vianna e Ohad Naharin;

- a reconstrução da criação se deu por meio da composição, da improvisação, dos jogos de palavras, da sonoplastia, da poesia concreta e da autoria musical;
- a reconstrução dos vínculos se deu por meio das práticas coletivas, da cooperação e da mediação social;
- a reconstrução do repertório se deu por meio do estímulo à pesquisa, à diversificação de referências e à desconstrução de pré-conceitos.

Há um outro eixo a ser destacado nesta listagem de conquistas, que se deve à revisão e reconstrução do currículo, ocorrido pela constatação e pelo reconhecimento de uma nova realidade sensorial e emocional, que exigiu maior intensidade, criatividade e sensibilidade nas práticas corporais.

Assim, os projetos analisados não foram apenas respostas emergenciais à pandemia, mas devem ser vistos como propostas consistentes de educação musical contemporânea, capazes de acolher fragilidades, reativar possibilidades e formar sujeitos sensíveis, críticos e autoconscientes.

Dewey afirma que a experiência estética é uma forma de reorganização da vida, capaz de integrar emoção, percepção e ação (2010, p. 28–29; 35–37). Os projetos analisados operam exatamente nesse sentido: transformam a experiência musical em um processo de reconstrução subjetiva, devolvendo continuidade, sentido e vitalidade ao percurso formativo dos estudantes.

Ao relacionar corpo, escuta e criação, os projetos desenvolvidos aqui descritos puderam oferecer uma proposta consistente para a educação musical atual. Eles possibilitaram acolher fragilidades, reativar potências, ampliar repertórios, fortalecer vínculos e devolver aos estudantes a possibilidade de se reconhecerem como sujeitos sensíveis, criativos e autoconscientes. Projetos fundamentados em práticas que relacionam e estimulam o movimento, a escuta atenta e a criatividade podem atuar como um espaço de reconstrução subjetiva e coletiva, capaz de restaurar prejuízos provocados em tempos de ruptura, como os vividos durante a pandemia, mas que permanecem desdobrados nas correrias diárias, no trabalho, na escola e nas relações, além de possibilitar a formação e a estruturação de sujeitos autônomos, críticos, expressivos e conscientes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

"...A caminhada silenciosa é para escutar o entorno. Não são os alunos que têm que intervir no ambiente, mas, sim, permitir (e observar) que o ambiente intervenha na gente..."
(Depoimento de A. durante a avaliação da atividade *Caminhada Silenciosa* em maio de 2024)

5.1 Abertura

A escrita desta dissertação me permitiu revisitar minha trajetória profissional a partir de um novo enquadramento. Minha prática antecede, em muito tempo, a entrada na academia, e grande parte do que desenvolvi surgiu de um processo próximo ao que os modernistas de 1922 chamariam de "antropofagia": fui incorporando experiências, referências e conhecimentos diversos e transformando tudo em propostas criativas experimentalistas, sem domínio prévio dos fundamentos teóricos que, mais tarde, descobri dialogarem com cada trabalho. Ao analisar esse conjunto de práticas com o apoio da literatura, percebi que havia princípios, coerências e fios condutores relacionados aos autores aqui citados, sem que me desse conta, e que se tornaram visíveis, quando revisitados de forma sistemática, a partir dos registros, observações e dados expostos.

Entendi, também, que a performance e a experiência, na prática como artista musicista, me enriqueceram como educadora. Não há dúvidas de que a experiência traz segurança para quem se envolve em situações pedagógicas, para si próprio e para o seu aluno. Porém, também não há dúvidas de que essa é uma rua de duas mãos, ou seja, o artista alimenta o educador que alimenta o artista. Ao ensinar, vamos nos percebendo, desde nossas limitações, configuradas nos espectros sociais/econômicos, como diferentes caminhos que se abrem no percurso. Se, no processo, estamos atentos, de olhos abertos e conscientes, ganha-se repertórios, ganham-se ferramentas de aprendizagem, expandimos

horizontes, somos desafiados, conquistamos e somos conquistados. Ou não. E isso também é aprendizado.

Sob o olhar investigativo, nas experimentações e nas práticas criativas, o fator comum foi a sensibilização das percepções, o incentivo à criação, a vivência. Assim, muito do que embasou cada projeto desenvolvido em cada série, neste currículo aqui descrito, se refere à experiência encarnada. Entendo, também, que ouvir, criar, produzir e vivenciar música presencialmente é uma experiência única e particularmente especial, impactando e produzindo efeitos que vão muito além do momento em que acontecem.

Os estudantes, então, perguntam: Para que a música foi criada? Para ser ouvida? Para ser dançada? ou para ser sentida? E a resposta obtida por eles mesmos quase sempre é: todas as alternativas.

5.2 A pergunta inicial

Ao longo desta pesquisa, procurei compreender como corpo, escuta e criação musical poderiam ser reconstruídos após a ruptura sensorial, emocional e social provocada pela pandemia. Será que os projetos que propunham vivências e práticas criativas, seriam uma maneira para fazer isso?

A pergunta inicial, aparentemente simples, abriu um campo vasto de tensões, descobertas e contradições. E, como acontece com toda investigação que nasce da prática viva, quanto mais eu avançava, mais percebia que a pergunta não se fechava em si mesma; ela se desdobrava, se multiplicava, se transformava.

5.3 Potências e limites

Se, por um lado, os projetos analisados revelaram potências inegáveis: ampliaram repertórios; despertaram escutas adormecidas; reorganizaram corpos; fortaleceram vínculos e devolveram aos estudantes a possibilidade de

criar, por outro, também, evidenciaram limites importantes. A pandemia não deixou apenas lacunas cognitivas; deixou marcas profundas no tônus, na atenção, na capacidade de convivência e na relação com o próprio corpo. E nenhum projeto, por mais sensível e bem estruturado que seja, é capaz de reparar sozinho uma ruptura dessa magnitude.

Há, portanto, limitações inerentes a esta pesquisa. A primeira delas diz respeito ao próprio contexto escolar: trata-se de uma escola regular, com estudantes que não escolheram estudar música particularmente e que chegam com repertórios, vivências, intenções e condições emocionais profundamente desiguais. O espaçamento semanal das aulas, as ausências, a sobrecarga curricular e a instabilidade emocional do período pós-pandêmico criaram obstáculos que, muitas vezes, impediram que os processos se desenvolvessem com a profundidade desejada.

Outra limitação diz respeito à própria natureza dos projetos. Embora tenham sido concebidos para estimular a experimentação, a autonomia e a criação, em alguns momentos, especialmente no *Grita Grifa Grafa Grava*, a necessidade de organização, de prazos e de etapas estabelecidas acabou endurecendo uma proposta que deveria ser mais fluida. Somada às questões naturais e sociais da adolescência, alguns estudantes tiveram dificuldade para compreender as potencialidades do que estavam realizando e se frustraram; outros se perderam no processo, e nem sempre foi possível garantir que todos se sentissem desafiados e acolhidos na medida certa.

Há, também, os insucessos silenciosos, aqueles que não aparecem nos produtos finais, mas que se revelam nos gestos pela metade, na apatia, na recusa em participar, na dificuldade de lidar com frustrações, na resistência ao movimento, na falta de curiosidade. Esses insucessos não são fracassos do projeto, mas de sintomas de um tempo histórico que atravessou a escola, as famílias, os professores e os estudantes. Eles nos lembram que a reconstrução não é linear, não é homogênea e não acontece no mesmo ritmo para todos e que os sucessos podem estar em pequenas vitórias diárias como um “Bom dia” com os olhos nos olhos, uma mão levantada para se tirar uma dúvida ou mesmo uma risada espontânea.

5.4 Processos

Durante o curso de mestrado, uma lembrança antiga retornou com força. Há muito tempo, quando ainda estudava geografia na USP e cantava no CoralUsp, tive um colega chamado Rui cujo sobrenome se perdeu no tempo. Ele possuía uma bela voz de tenor e, naquela época, estudava na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo – FAU. Certa vez, enquanto aguardávamos uma carona para o metrô, ele fazia algumas reflexões filosóficas que adoraria desenvolver em seu futuro TCC. Sua questão era a seguinte: Dizia que o problema das gerações futuras estava na diferença entre "girar" o botão e "Apertar" o botão. Ele se referia então à importância de se vivenciar processos e que "apertar" o botão fazia com que etapas importantes de compreensão, experimentação e aprendizados se perdessem, fossem "puladas". Entendi perfeitamente. Era a metáfora perfeita da perda da experiência. “Girar” exigia tempo, tato, escuta, paciência, experimentação; “apertar” eliminava etapas, suprimia processos, dispensava a compreensão do percurso.

Não sei se Rui levou essa ideia adiante em seu TCC, pois perdemos contato no ano seguinte. Mas sua reflexão permaneceu comigo e, ao revisitar o período da pandemia, ela ressoou intensamente. Antes mesmo de 2020, os avanços tecnológicos já vinham apressando ritmos, encurtando caminhos, dissolvendo processos. Mas a pandemia radicalizou essa aceleração: fomos obrigados a “apertar botões” rapidamente para sobreviver pedagogicamente, queimando etapas, improvisando e voando em busca de soluções possíveis de continuidade, que, em condições normais, exigiriam tempo, presença e corpo.

Essa situação arrastou os estudantes de tal maneira, que eles foram sequestrados, sem hesitação, pelas quatro linhas das janelas das telas. Obviamente, Rui, na época, não considerava ou previa o atual estágio tecnológico em que nem mais é preciso "apertar" e, no lugar disso, existem dispositivos ativados pela leitura ocular ou mesmo pela voz ou, entrando em outra seara, mas aqui também discutida, a existência de algoritmos que antecipam desejos antes mesmo que sejam formulados. De qualquer forma, no sentido mais amplo, pode-

se afirmar que os anos de 2020 e 2021 foram similares à travessia do "Túnel do Tempo", uma antiga série de TV, por onde os personagens atravessavam a cada vez, encontrando um mundo e uma época totalmente diferente e que, para nós, foi quase como a diferença entre girar e apertar o botão. Talvez a diferença entre habitar o próprio corpo e apenas reagir ao que aparecia na tela.

Se Rui, naquela época, não poderia dimensionar o futuro, sua metáfora permanece atual. Ela nos ajuda a compreender que a pandemia não apenas interrompeu processos: ela desorganizou a experiência do tempo, achatou a percepção e nos afastou da dimensão sensorial e corporal que sustentava a aprendizagem musical.

5.5 O sentido

É justamente nesse ponto que os projetos analisados nesta pesquisa ganham sentido. Eles funcionaram como tentativas de devolver aos estudantes a experiência do “girar”: de sentir o tempo, de experimentar, de errar, de ajustar, de escutar, de mover, de criar. Foram, em maior ou menor medida, exercícios de desaceleração, de presença e de reconstrução da experiência de sentir, ainda que nem sempre tenham conseguido alcançar a todos, ainda que tenham enfrentado resistências, ainda que tenham revelado limites e insucessos.

Também é importante dizer que esta pesquisa não deu conta de explorar todas as dimensões que surgiram ao longo do caminho. A questão dos repertórios empobrecidos pelos algoritmos, por exemplo, merece toda a atenção. O impacto da vigilância familiar e da hiperexposição das aulas online acerca da autonomia docente é outro tema que se abre. A relação entre técnicas somáticas, percepção musical e saúde emocional dos estudantes também se mostrou um campo fértil para investigações. E, talvez o mais importante: A atuação dos projetos no período pós pandêmico reafirmou que a escola não é apenas um espaço de transmissão de conhecimento, mas um lugar de reconstrução subjetiva e isso exige novas perguntas a respeito do papel da educação musical na formação humana.

Assim, se esta pesquisa não oferece respostas definitivas, ela oferece algo, talvez, mais valioso: um mapa de perguntas. Perguntas que não se encerram aqui, mas que apontam para caminhos possíveis: Perguntas a respeito do tempo, do ritmo da escola, do papel da tecnologia, da função social da música, do corpo como lugar de conhecimento, da escuta como prática cultural, criação como forma de pensamento. Perguntas que se tornam urgentes diante de um mundo que insiste em apertar botões. Elaborando, ainda, é possível perguntar: Como reconstruir a escuta em um mundo saturado de sons privados? Como devolver ao corpo sua potência expressiva em uma cultura e uma sociedade que o fragmenta? Como criar espaços de autoria artística em meio à ansiedade por resultados imediatos? Como sustentar práticas criativas coletivas em tempos de hiperindividualização? Como formar sujeitos sensíveis, críticos e criativos em um cenário de instabilidade permanente?

O que posso afirmar, ao final deste percurso, é que os projetos desenvolvidos, com todas as suas potências e limitações, mostraram que a música continua sendo um território privilegiado para reativar o que a pandemia (e outros tantos momentos de ruptura) adormeceu: o desejo de sentir, de perceber, de mover, de imaginar, de criar e de estar com o outro. Se esta pesquisa tem alguma relevância, talvez seja a de lembrar que não há reconstrução possível sem tempo, sem corpo e sem processo e reafirmar que a educação musical pode, e deve, ser um espaço de resistência ao apagamento da experiência. Um lugar onde ainda é possível girar o botão, sentir os cliques, perceber o atrito, escutar o som que nasce do gesto, esperar o tempo do percurso. Talvez seja, justamente aí, que reside o maior sucesso dela: não em oferecer soluções prontas, mas em reafirmar que a educação musical, quando encarnada no corpo e na escuta, pode ser um espaço de reconstrução subjetiva e coletiva, capaz de devolver aos estudantes e também a nós, educadores, a possibilidade de habitar o mundo com presença, consciência e sensibilidade.

5.6 Os projetos

É fundamental reconhecer que os projetos analisados nesta pesquisa não surgiram apenas como respostas ao período pós pandemia. Eles foram, também, ferramentas de sustentação durante o próprio período de isolamento, quando a escola se deslocou para dentro das casas e a música precisou encontrar novos modos de existir entre telas, microfones desligados e paisagens sonoras domésticas. Projetos como *Cantos da Terra, Portas e Janelas, Sons para Guardar* e *Grita, Grifa, Grafa, Grava* funcionaram, naquele momento, como espaços de expressão, de invenção e de cuidado, pequenas frestas de sensibilidade em meio ao silêncio das ruas.

Eles permitiram que as crianças cantassem sozinhas, mas não isoladas; que escutassem o mundo a partir das janelas; que criassem com os sons da casa; que percebessem a própria voz sem a comparação imediata com o coletivo; que experimentassem a música como gesto íntimo e, ao mesmo tempo, como vínculo possível. Muitos estudantes, especialmente os mais novos, retornaram ao modo presencial com ganhos perceptíveis de afinação e autonomia vocal, resultados inesperados, mas profundamente reveladores da potência da prática musical, mesmo em ambientes restritos.

No retorno ao modo presencial, esses mesmos projetos ganharam novos contornos. Deixaram de ser estratégias de sobrevivência e se tornaram estratégias de recomposição das percepções. A fundamentação teórica, especialmente Wallon, Dalcroze e Schafer, mostrou-se decisiva para compreender por que a reconstrução não poderia ser apenas cognitiva: era preciso reorganizar o corpo, reabrir a escuta, reativar o vínculo e devolver densidade à presença.

A música, por meio das propostas descritas nas Seções anteriores, mostrou-se capaz de reorganizar percepções, restaurar funções psicológicas superiores, ampliar repertórios e devolver sentido à experiência escolar. Ela atuou como um campo de recomposição, não apenas de conteúdos, mas de sujeitos. Um campo em que o corpo volta a existir, a escuta volta a se aprofundar, a atenção volta a se sustentar e o vínculo volta a se formar.

É importante reconhecer, contudo, que essa reconstrução ocorreu em meio a limites estruturais que permanecem: a música ainda ocupa um lugar marginal na escola contemporânea brasileira, onde é frequentemente associada ao entretenimento, atividades recreativas e não a uma área do conhecimento, como outras disciplinas comumente relacionadas à escola de educação básica. O tempo destinado às artes, em geral, é reduzido, as desigualdades de acesso à cultura se aprofundam e os efeitos da pandemia ainda reverberam de maneiras diversas entre os estudantes. Esses limites não anulam o trabalho realizado, mas evidenciam a necessidade de políticas públicas sérias, pesquisas e práticas que valorizem a educação musical como campo de conhecimento e formação essencial do ser humano.

Se o período que contextualizou essa pesquisa foi uma ruptura, a música pode ser um caminho de retorno, não ao que éramos, mas ao que ainda podemos ser.

5.7 Conclusão

Ao longo deste trabalho, busquei compreender de que maneira corpo, escuta e criação musical poderiam ser reconstruídos após a ruptura sensorial, emocional e social provocada pela pandemia. Para isso, propus-me a analisar minhas próprias práticas pedagógicas, observando como os projetos desenvolvidos antes, durante e depois do isolamento poderiam mostrar caminhos de recomposição da experiência musical. Os registros, as observações, os relatos dos estudantes, as produções sonoras e a literatura que dialoga com esses processos constituíram os principais recursos de investigação. A interpretação dos projetos, portanto, não se deu apenas como descrição de atividades, mas como leitura de percursos, tensões, limites e potências que emergiram no encontro entre música, corpo e escola.

Apesar desta dissertação ter surgido a partir de questões e reflexões vinculadas à pandemia de Covid-19, esse estudo não é datado, pois as incertezas permanecem no mundo contemporâneo e a aceleração das transformações da sociedade, nos valores, nas relações humanas, nos espaços que ocupamos, nas paisagens que se alteram, na instabilidade climática, na vida urbana e no cotidiano, continuam a nos habitar. Violências físicas e sociais, catástrofes naturais, conflitos e guerras também seguem impactando continuamente indivíduos em formação. Assim, embora o recorte aqui tenha sido objetivamente o resgate das percepções afetadas pelo isolamento social na pandemia, nas aulas de música, as propostas contidas neste trabalho podem ser muito maiores dentro das perspectivas da contemporaneidade. Nesse conjunto de instabilidades, a arte e a música permanecem como lugares de cura, de reestruturação e reconexão com as potencialidades individuais. Um caminho de recomposição, de reinvenção e de cuidado, capaz de devolver ao corpo sua presença, à escuta sua profundidade e à escola a possibilidade de formar sujeitos sensíveis, críticos e criativos.

Mas é importante não esquecer o que um caminho é. É ponte, é conexão. Seja onde possa começar ou quais as escolhas de trajetos, a fim de chegar em

outro lugar, é importante estar caminhando, em movimento e atento ao cuidado e à paisagem percorrida. Isso significa que o percurso aqui descrito é dinâmico e pode apontar diferentes direções de usos e adaptações. Para isso, é necessária uma programação prévia, o planejamento, a fim de estabelecer o que o docente quer alcançar com suas propostas. Também não se pode esquecer que se deve levar em conta a dinâmica de cada grupo de alunos. Mesmo assim, o planejado pode não funcionar e aí entra uma estratégia paulofreiriana e temos que replanejar o planejado, o que só é possível porque houve um planejamento prévio.

E, por fim, gostaria de dizer que, depois de tudo o que busquei, li e vi, por meio desse estudo, acredito que só me resta defender a utilização de projetos com práticas criativas como uma incrível ferramenta a ser sugerida para outros educadores que detectam problemas de desconexão e dificuldades com a percepção em seus estudantes.

Tenho consciência de que posso estar equivocada ou mesmo profundamente enganada em relação às interpretações apresentadas. Numa licença poética, tomo emprestada uma reflexão mencionada pela psicanalista Luciana Pires[36] durante uma palestra para professores no Colégio Equipe, em janeiro de 2026, quando citou a médica e psicanalista Françoise Dolto. No livro *A causa das crianças* (2005), Dolto dedica-se, ao longo de aproximadamente 400 páginas, a defender suas concepções sobre o desenvolvimento infantil e, ao final, sugere que isso posto, pode não ser nada disso.

Embora essa formulação não apareça literalmente no texto, a autora nos lembra que, por mais cuidadosa que seja uma análise, ela nunca esgota a realidade que pretende compreender — perspectiva com a qual me identifico no desenvolvimento deste trabalho. Ao afirmar esta ideia, ela reconhece que qualquer interpretação a respeito da experiência humana é necessariamente parcial, situada e aberta a revisões. Essa postura não invalida o percurso reflexivo, claro, mas o coloca em perspectiva. Teorias e descrições são tentativas de aproximação, não verdades definitivas. Assim, ao concluir um trabalho

[36] Luciana Pérez de Campos Pires é psicanalista, mestre e doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo (USP), com especialização clínica pela *Tavistock Clinic*. Atua na área de saúde mental infantil e na coordenação de grupos de estudos em psicanálise.

investigativo como este, é preciso admitir que outras leituras são possíveis e que novos elementos podem aparecer, exigindo mudanças, ajustes e reinterpretações.

Não se trata de apresentar um modelo fechado ou uma solução definitiva. Ao contrário: precisa ser experimentado e adaptado a cada grupo e a cada tempo.

Trata-se de propor uma forma de trabalho que acolhe a incerteza, que se constrói na relação com cada grupo e que se reinventa conforme as necessidades surjam. A utilização de projetos com práticas criativas não é uma receita. Está mais próxima de um laboratório que se sustenta pela sensibilidade docente, disponibilidade para o improviso, escuta atenta aos processos e coragem e desapego para ajustar o percurso sempre que necessário.

Assim, finalizo todo esse processo ainda com muitas perguntas a responder, com problemas a serem resolvidos e com o caldeirão repleto que fervilhava, borbulhava e fermentava durante a pandemia, ainda em cima do fogão aceso.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Luana Chnaiderman de. **Texto explicativo do projeto "Pasta Vermelha".** Colégio Equipe, São Paulo, 2021. Documento interno.

ALON, Ilan. **Gaga: A New Movement Language**. Tel Aviv: Resling, 2014.

ANDRADE, Mário de. **Ensaio sobre a música brasileira**. São Paulo: Martins, 1962.

ANDRADE, Oswald de. Manifesto antropófago e Manifesto da poesia Pau-Brasil. Textos compilados e comentados por Raquel R. Souza. Originais publicados em Correio da Manhã, 18 mar. 1924, e **Revista de Antropofagia**, ano I, n. 1, maio 1928. Porto Alegre: UFRGS, [s.d.]. Disponível em: https://www.ufrgs.br/cdrom/oandrade/oandrade.pdf. Acesso em: 13 jan. 2026.

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. 18. ed. Campinas: Papirus, 2013.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA**: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, 2013.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BEINEKE, Viviane. Aprendizagem musical criativa em tempos de pandemia: (re)compondo perspectivas e (im)possibilidades. **Orfeu**, Florianópolis, v. 6, n. 2, p. 30–47, 2021. DOI: https://doi.org/10.5965/2525530406022021030. Disponível em: https://www.periodicos.udesc.br/index.php/orfeu/article/download/20180/13350. Acesso em: 5 maio 2026.

BEINEKE, Viviane; OGLEARI, Bárbara. Entre vendavales e viagens interplanetárias: projetos criativo-musicais em contexto de pandemia. **Revista da ABEM**, 2022. DOI: 10.33054/ABEM202230101. Disponível em: https://abem.emnuvens.com.br/revistaabem/article/download/1078/616/3864. Acesso em: 5 maio 2026.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 13 jan. 2026.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394/1996, modificada pela Lei nº 10.639/2003, para incluir no currículo oficial da rede de

ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 13 jan. 2026.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil**: propostas para a formação integral da criança. 9. ed. São Paulo: Peirópolis, 2019.

BRITO, Teca Alencar de. **Um jogo chamado música**: escuta, experiência, criação, educação. São Paulo: Peirópolis; Instituto Arte na Escola, 2019.

BUCKINGHAM, David. **Beyond Technology**: Children’s Learning in the Age of Digital Culture. Cambridge:, 2007.

BULL, Michael. **Sounding Out the City:** Personal Stereos and the Management of Everyday Life. Oxford: Berg, 2000.

CAGE, John. **4'33".** [S.l.: s.n.], 1952. Composição musical.

CAMPOS, Augusto de. **Caracol.** [S.l.: s.n.], 1953. Poema concreto.

CAMPOS, Augusto de. **Viva vaia**. São Paulo: Brasiliense, 1982. p. 49–50.

CAMPOS, Augusto de; PIGNATARI, Décio; CAMPOS, Haroldo de. **Plano piloto para poesia concreta**. São Paulo: Noigandres, 1958.

COLÉGIO EQUIPE. **Como trabalhamos**. Disponível em: https://colegioequipe.g12.br/como-trabalhamos-2/. Acesso em: 01 fev. 2026.

COLÉGIO EQUIPE. **História**. Disponível em: https://colegioequipe.g12.br/historia/. Acesso em: 03 fev. 2026.

COLÉGIO EQUIPE. **Acervo institucional**. Registros fotográficos de atividades pedagógicas, apresentações musicais, eventos escolares e projetos interdisciplinares desenvolvidos no âmbito do ensino fundamental. São Paulo, 2015–2025.

CORDEIRO, Leonardo. **Acervo pessoal**. Registro fotográfico do uso do aplicativo Audacity em contexto pedagógico e de criação musical. São Paulo, 2016. 1 fotografia.

CUNHA, Luiz Antônio. **Universidade e desenvolvimento social**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2007.

DALCROZE, Émile. **O ritmo, a música e a educação**. Org.: Lilia Justi; Rodrigo Batalha. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2023.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. São Paulo: Nacional, 1971.

DENORA, Tia. **Music in Everyday Life**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

DOLTO, Françoise. **A causa das crianças**. São Paulo: Ideias & Letras, 2005.

ELLIOT, David. **Music Matters**: A New Philosophy of Music Education. New York: Oxford University Press, 1995.

ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL DE ARTE E CULTURA BRASILEIRAS. São Paulo: Itaú Cultural, 2023. Disponível em: https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa347/frederico-barbosa (enciclopedia.itaucultural.org.br in Bing). Acesso em: 13 maio 2026.

ERIKSON, Erik. **Identity**: Youth and Crisis. New York: W. W. Norton, 1968.

FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios**: um ensaio sobre música e educação. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira; CUNHA, Daiane Solange Stoeberl da (org.). **Isto e Aquilo**: Experiências em Educação Musical. São Paulo: Instituto de Artes da Unesp; Guarapuava: Unicentro, 2024.

FOUCAULT, Michel**. Ditos e escritos V**: ética, sexualidade, política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

GATTI, Bernardete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: GATTI, Bernardete; ANDRÉ, Marli. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOOGLE. **Google Classroom**. Disponível em: https://edu.google.com/intl/ALL_br/workspace-for-education/products/classroom/. Acesso em: 13 jan. 2026.

HAN, Byung-Chul. **A sociedade do cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2015.

HARTMANN, Viktor. **O Grande Portal de Kiev.** 1874. Aquarela e guache sobre papel. Museu Estatal Russo, São Petersburgo.

HASH, Phillip M. Remote Learning in School Bands During the COVID-19 Shutdown. **Journal of Research in Music Education**, v. 68, n. 4, p. 381–397, 2021. DOI: https://doi.org/10.1177/0022429420967008. Disponível em:

https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0022429420967008. Acesso em: 25 mar. 2026.

HOSOKAWA, Shuhei. **The Walkman Effect**. Popular Music, v. 4, p. 165–180, 1984.

IMMORDINO-YANG, Mary Helen. **Emotions, Learning, and the Brain**: Exploring the Educational Implications of Affective Neuroscience. New York: W. W. Norton, 2016.

LAHIRE, Bernard. **O homem plural**: os determinantes da ação. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LATCHO DROM. Direção: Tony Gatlif. França: Princes Production, 1993. 103 min. Documentário.

LE BRETON, David. **Antropologia do corpo e modernidade**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2016.

LIVINGSTONE, Sonia. **The Class**: Living and Learning in the Digital Age. New York: NYU Press, 2014.

MANZOLI, Maria Aparecida de Araújo. Dança do Bambu. In: ANUÁRIO DO FESTIVAL DO FOLCLORE DE OLÍMPIA, 1990. Olímpia: Departamento do Folclore – Olímpia, 1990. p. 87–89. Disponível em: https://www.folcloreolimpia.com.br/arquivos/anuario_26%C2%B0_fefol_-_1990_06052310.pdf. Acesso em: 5 maio 2026.

MARTINS, Leda Maria. **Performances do tempo espiralar:** poéticas do corpo-tela. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

MAZIERO, Mariana Gomes. **Percussão corporal pela abordagem Barbatuques segundo as crianças: uma cartografia de escuta**. 2021. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2021.

MCFERRIN, Bobby. **Circle Songs:** A Vocal Exploration. [S.l.]: BME Music, 2012. 1 DVD.

MCCRINDLE, Mark; WOLFINGER, Ashley. **Generation Alpha**. Sydney: McCrindle Research, 2014.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MICHAELIS. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 2023.

MILAN, Bruno. **Escuta, algoritmos e subjetividade: processos de mediação tecnológica na experiência musical contemporânea**. 2021. Dissertação (Mestrado em Música) – UNESP, São Paulo, 2021.

MONTEIRO, Zélia. **Corpo, gesto e movimento**: práticas de consciência corporal na dança contemporânea. São Paulo: Annablume, 2005.

MOSTAFA, Mamdouh Mahmoud et al. Development and Psychometric Validation of the Brain Rot Scale: Measuring Digital Content Overconsumption Among Generation Alpha and Generation Z. **European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education,** v. 15, n. 12, p. 262, 2025. DOI: https://doi.org/10.3390/ejihpe15120262. Disponível em: https://www.mdpi.com/2254-9625/15/12/262/xml. Acesso em: 5 maio 2026.

MR. GAGA. Direção: Tomer Heymann. Israel: Heymann Brothers Films, 2015. Documentário.

MUSSORGSKY, Modest. **Quadros de uma Exposição: O Grande Portal de Kiev.** 1874. Suíte para piano. Orquestração de Maurice Ravel, [S.l.], 1922.

OECD. Children in the Digital Environment: Revised Typology of Risks. Paris: **OECD Publishing**, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1787/9b8f222e-en. Acesso em: 11 jul. 2026.

ÖZBAY, Özkan. “Brain Rot” Among University Students in the Digital Age: A Phenomenological Study. **Current Psychiatry Reports**, v. 28, art. 11, 2026. DOI: https://doi.org/10.1007/s11920-025-01658-w. Disponível em: https://link.springer.com/article/10.1007/s11920-025-01658-w. Acesso em: 5 maio 2026.

PENSADOR. **Frase de Klaus Vianna**. Disponível em: https://www.pensador.com/autor/klaus_vianna/. Acesso em: 5 maio 2026.

DEFINING generations: Where Millennials end and Generation Z begins. **Pew Research Center**, Washington, D.C., 2019. Disponível em: https://www.pewresearch.org. Acesso em: 11 jul. 2026.

QUEIROZ, Andréa Matias; SANTOS, Thiago Amaral; SAMPAIO, Renato Tocantins. Aulas de música em tempos de pandemia: relato de duas experiências em escolas de Educação Básica nas cidades de Brasília/DF e Belo Horizonte/MG. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL (ABEM), 2021. **Anais [...]**. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.com.br/anais_congresso/v4/papers/1022/public/1022-4413-1-PB.pdf. Acesso em: 5 maio 2026.

ROSA NETO, Francisco. **Manual de Avaliação Motora**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RUBIN, Edgar. **Vaso de Rubin**. 1915. 1 Ilustração.

SADIE, Stanley (ed.). **Dicionário Grove de Música. Edição concisa**. Ed. assistente: Alison Latham. Tradução: Eduardo Francisco Alves. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

SANTAELLA, Lúcia. **Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura**. São Paulo: Paulus, 2003.

SCHAFER, R. Murray. **A afinação do mundo**. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

SCHAFER, R. Murray. **O ouvido pensante**. São Paulo: Editora UNESP, 1992.
SELWYN, Neil. Education and Technology: Key Issues and Debates. London: Bloomsbury, 2016.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter**: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Rio de Janeiro: Record, 2012.

SENNETT, Richard. **Juntos**: os rituais, os prazeres e a política da cooperação. Rio de Janeiro: Record, 2012.

SMALL, Christopher. **Música–sociedade–educação**. São Paulo: Editora Unesp, 1998.

STERNE, Jonathan. **The Audible Past**: Cultural Origins of Sound Reproduction. Durham: Duke University Press, 2003.

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003.

TOLEDO, Moira; DRUCK, Renata; PASTORELO, Paulo. **Educar e Resistir**. Publicado pelo canal Colégio Equipe. 2022. Documentário (78 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ENpRWIX_V_g. Acesso em: 5 maio 2026.

TURKLE, Sherry. **Sozinhos juntos**: porque esperamos mais da tecnologia e menos uns dos outros. São Paulo: Senac São Paulo, 2012.

TURKLE, Sherry. **Reclaiming Conversation**: The Power of Talk in a Digital Age. New York: Penguin, 2015.

TWENGE, Jean M. **iGen:** Why Today's Super-Connected Kids Are Growing Up Less Rebellious, More Tolerant, Less Happy—and Completely Unprepared for Adulthood. New York: Atria Books, 2017.

VIANNA, Klaus. **A dança**. São Paulo: Siciliano, 1990.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

VYGOTSKY, Lev. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1975.

WALLON, Henri. **As origens do caráter na criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

WINNICOTT, Donald. **O ambiente e os processos de maturação**. Porto Alegre: Artmed, 1983.