

JAQUELINE ROSA

**REVISITANDO REGISTROS E MEMÓRIAS: REFLEXÕES DE UMA PROFESSORA
SOBRE OFICINAS DE MÚSICA PARA CRIANÇAS**

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Música do Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Música, subárea: Educação Musical.

Orientadora: Viviane Beineke

**FLORIANÓPOLIS, SC
2017**

R788r Rosa, Jaqueline
Revisitando registros e memórias: reflexões de uma professora sobre oficinas de música para crianças / Jaqueline Rosa. - 2017.
176 p. il.; 29 cm

Orientadora: Viviane Beineke

Bibliografia: p. 155-158

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, Florianópolis, 2017.

1. Música – Ensino fundamental. 2. Atividades criativas na sala de aula. I. Beineke, Viviane. II. Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Música. III. Título.

CDD: 372.87 - 20.ed.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UDESC

ATA DA SESSÃO PÚBLICA - DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM MÚSICA

Área de Concentração: Música

Subárea: Educação Musical

Linha de Pesquisa: Formação, processos e práticas em educação musical

Atendendo à legislação vigente, às 10h30min do dia 15/05/2017, nas dependências do Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina, reuniu-se a Banca Examinadora, presidida pela Doutora Orientadora: **Viviane Beineke**, a fim de argüirem sobre a Dissertação de Mestrado da Aluna **Jaqueline Rosa**, intitulada "**Revisitando registros e memórias: reflexões de uma professora sobre oficinas de música para crianças**", requisito final para a obtenção do título de **Mestra em Música**. Aberta a sessão pela Presidente, coube à mestranda, na forma regimental, expor o tema de sua Dissertação, findo o que, dentro do tempo regulamentar, foram apresentadas as arguições pelos Membros da Banca Examinadora. Em seguida, deram-se as explicações que se fizeram necessárias. Em ato contínuo, a Banca Examinadora reuniu-se reservadamente para proceder à avaliação final, pelas normas vigentes, sendo o trabalho:

Aprovado

Reprovado

Comentários da banca:

A banca destaca a temática e a relevância do trabalho para a área de educação musical e sugere atenção aos pareceres e comentários da sessão de defesa.

A contar desta data, a mestranda tem 60 (sessenta) dias para entrega da versão final para posterior confecção do Diploma que concede o título de Mestre, seguindo as normas da UDESC. Nada mais havendo a tratar, foi encerrada a sessão e lavrada a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora e pela acadêmica.

Florianópolis, 15 de maio de 2017.

Banca Examinadora:

Dra. Viviane Beineke

Viviane Beineke

Presidente/orientadora - UDESC

Dra. Regina Finck
Schambeck

Regina Finck

Membro - UDESC

Dra. Cláudia Ribeiro
Bellochio

(participação por videoconferência)

Membro - UFSM

De acordo:

Jaqueline Rosa

Jaqueline Rosa

Acadêmica

“Só após a descrição do que penso e do que faço me será possível encontrar as razões para os meus conceitos e para a minha actuação, isto é, interpretar e abrir-me ao pensamento e à experiência dos outros para, no confronto com eles e comigo próprio, ver como altero - e se altero - a minha praxis educativa. Neste processo estou a descobrir-me e a conhecer-me a mim próprio como professor e a conhecer as condições em que exerço a minha profissão para poder assumir-me como profissional de ensino” (ALARCÃO, 1996, p.182).

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço à professora Viviane Beineke por todos os ensinamentos em educação musical e por ter incentivado o gosto pela pesquisa em música, desde a graduação. Por ter aceitado a orientação deste trabalho, pela construção de cada detalhe das partes que constituem esta dissertação e, acima de tudo, pela confiança em mim depositada. Foi, sem dúvida, a pessoa que mais me inspirou a seguir pensando e pesquisando a educação musical.

Aos estudantes e professores da Escola Municipal Menino Jesus, no município de Rancho Queimado, pela participação na pesquisa e acolhida. À diretora Flávia, meu sincero agradecimento pelo apoio e confiança.

À diretora Marcela de Leon e ao supervisor Fabrício, ambos da escola em que atuo, por esses anos de aprendizado e lutas na escola pública.

Às professoras Regina Finck Schambeck e Cláudia Ribeiro Bellochio, por aceitarem, gentilmente, participar das bancas de qualificação e de defesa, pelas leituras e por suas valiosas contribuições.

Aos professores: Regina Finck Schambeck, Sergio Luiz Figueiredo e Cristina Rosa Fonseca, por terem me convidado a participar do projeto de formação de professores em Rancho Queimado e do projeto PIBID Interdisciplinar da UDESC. Todos vocês foram essenciais na minha formação profissional.

Aos professores do PPGMUS da UDESC, por todo o aprendizado.

Aos colegas de mestrado que dividiram comigo esta etapa de vida: vocês todos foram pessoas muito generosas. Sou muito grata por tê-los conhecido: Eduardo Vidili, Natália Livramento, Mariana Roncale, Mariana Teófilo, Luciano Candemil, Ana Letícia Zomer, Luiz Eduardo Silva, Luana Gums, Roveli, Paulo, Keisy, Patrícia Bolsoni e Wil.

Aos amigos Juliana Borghetti, Elke Seidler, Rafael Gonçalves, Ana Letícia Zomer, Luiz Eduardo Silva e Patrícia Bolsoni, por todos os momentos que compartilhamos intensamente durante o curso.

À Lucinda, por toda a ajuda e preocupação com questões burocráticas e institucionais durante o curso de mestrado. Agradeço o apoio de toda a equipe da Secretaria Acadêmica, especialmente ao Rodrigo, Célia e Edson, bem como aos servidores da biblioteca universitária, todos representados pelo servidor Maurício.

Ao Adelson, pela leitura atenta e revisão de partes do texto. Pelas traduções de textos fundamentais para a construção deste trabalho, agradeço ao Júnior e Cláudia Peixoto.

À minha irmã e ao meu cunhado, Micheline e Júnior, que me apoiaram incondicionalmente nos momentos mais difíceis e me acolheram sempre com muito amor e carinho. Além disso, agradeço a eles por não me deixarem desistir.

Aos meus pais, Álvaro e Bernardina, por terem me proporcionado todo o acesso à educação, pelas palavras amigas durante o mestrado e por apoiarem minha decisão em escolher a música como profissão e objeto de estudo.

Ao Geovane e sua família, por todo carinho, apoio e compreensão durante o processo de escrita desta dissertação; pelos momentos de lazer e descanso e por tudo que aprendi convivendo com vocês. Com o passar do tempo, todos vocês se tornaram minha segunda família.

Agradeço, finalmente, à Prefeitura Municipal de Florianópolis que, ao me conceder o afastamento de minhas atividades laborativas, tornou possível a realização desta pesquisa.

RESUMO

Esta pesquisa se situa no campo da Educação Musical e tem como objetivo investigar o processo reflexivo de uma professora sobre sua prática pedagógica em três oficinas de música para crianças, com base em estudos sobre a aprendizagem musical criativa. As oficinas foram realizadas durante projeto de extensão desenvolvido pelo grupo de pesquisa Música e Educação, da Universidade do Estado de Santa Catarina, no município catarinense de Rancho Queimado. O referencial teórico é norteado por dois eixos principais: a prática reflexiva enquanto processo formativo da professora, e pesquisas no campo da aprendizagem criativa, focalizando as crianças e suas interações. Com abordagem qualitativa, a metodologia adotada fundamenta-se na documentação dos processos de aprendizagem em sala de aula, tendo como referência os trabalhos de Craft e Paige-Smith (2010). O desenho metodológico compreende a observação de registros documentais e audiovisuais de cinco aulas de música ministradas em 2015 para crianças das séries iniciais em escola básica do município catarinense de Rancho Queimado e a reflexão sobre a ação docente neste contexto. A análise dos dados demonstrou que as práticas musicais observadas (brincadeiras e jogos musicais) deram sinais de um espaço ao pensamento criativo das crianças, apontando na direção de uma aprendizagem musical significativa e relevante para elas. Os resultados desta pesquisa salientam que processos reflexivos desencadeados pela observação da documentação pedagógica permitem que se estabeleça um diálogo entre diferentes referenciais teórico-metodológicos, o qual poderá favorecer a aprendizagem musical criativa em sala de aula.

Palavras-chave: Educação Musical. Oficina de música. Aprendizagem criativa. Prática reflexiva do professor.

ABSTRACT

This research, in the field of Musical Education, aims to investigate the reflexive process of a teacher about her pedagogical practice in three musical workshops for children based on studies about creative music learning. The workshops took place in Rancho Queimado during the extension program by the research group Music and Education from the University of Santa Catarina. The theoretical framework is guided by two main axes: reflective practice as the teacher training process, and researches in the field of creative learning, focusing on children and their interactions. Using qualitative approach, the adopted methodology is based on the documentation of learning processes in the classroom (Craft and Paige-Smith, 2010). The methodological design comprised the observation of documentary and audiovisual records of five music lessons given in 2015 for children in the early years at an elementary school in the city of Rancho Queimado, in the state of Santa Catarina, and the reflection on the teaching action in this context. The analysis of the gathered data showed that the observed musical practices paved the way for children's creative thinking, indicating a significant and relevant musical learning to them. The results of this research point out that reflexive processes triggered by the observation of pedagogical documentation allow the establishment of a dialogue between different theoretical and methodological references, which may favor creative musical learning in the classroom.

Key Words: Musical education. Music workshop. Creative learning. Reflective teacher practice.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – As abordagens do adulto ao pensamento de possibilidades.....	31
Figura 2 – Desenho metodológico da pesquisa.....	55
Figura 3 – Bianca e José se apresentando com seus sons.....	73
Figura 4 – Apresentação sonora de Daniel.....	74
Figura 5 – Brincadeira do maestro.....	77
Figura 6 – Crianças observando imagens de instrumentos musicais no computador e ouvindo uma história sonorizada.	78
Figura 7 – Discussão sobre a história infantil sonorizada.....	80
Figura 8 – Crianças tocando a música <i>Baião Balaio</i>	82
Figura 9 – Célula rítmica do triângulo	83
Figura 10 – Célula rítmica da zabumba.....	84
Figura 11 – Crianças fazendo a percussão corporal da música <i>Baião Balaio</i>	84
Figura 12 – Crianças tocando instrumentos musicais e fazendo a percussão corporal da música <i>Baião Balaio</i>	85
Figura 13 – Segundo grupo de crianças tocando a música <i>Baião Balaio</i>	86
Figura 14 – Apresentação infantil de danças folclóricas alemãs.	93
Figura 15 – Dinâmica da música Doce de Mamão.	96
Figura 16 – Dinâmica da música Doce de Mamão.	97
Figura 17 – Meninos explorando instrumentos musicais durante um jogo musical. .	99
Figura 18 – Crianças se movimentando ao som da música dos palhaços.	100
Figura 19 – Crianças dançando ao som da música da bailarina.	101
Figura 20 – Meninas explorando instrumentos musicais durante um jogo musical.	102
Figura 21 – Criança conduzindo um jogo musical sobre os sons da chuva.....	105
Figura 22 – Jogo musical envolvendo regência.....	106
Figura 23 – Jogo musical envolvendo regência e improvisação.....	107
Figura 24 – Apresentação dos materiais destinados à construção de instrumentos musicais.....	119
Figura 25 – Crianças construindo instrumentos musicais.....	122
Figura 26 – Crianças interagindo durante a construção de instrumentos musicais	122
Figura 27 – Criança construindo uma correia para seu tambor.	123
Figura 28 – Criança construindo um instrumento musical a partir de uma luminária de metal.....	124
Figura 29 – Crianças decorando seus instrumentos musicais.....	125
Figura 30 – Bruna testando sua <i>engenhoca musical</i> e apresentando seu instrumento.	126
Figura 31 – Jorge apresentando seu <i>tambor brilhante</i> para os colegas.	126
Figura 32 – Moisés apresentando seu instrumento musical (<i>plim plim</i>) para os colegas.	127
Figura 33 – Lucas apresentando seu tambor (<i>o som da morte</i>) para os colegas. ...	128
Figura 34 – Marcos testando seu <i>tamborreco</i> e Gilson tocando seu instrumento musical.....	129
Figura 35 – Criança construindo seu instrumento (<i>o baixinho</i>).....	130
Figura 36 – Gilson tocando seu instrumento (<i>o tampinha</i>).	131
Figura 37 – Crianças fazendo um aquecimento vocal.	134

Figura 38 – Crianças percutindo os dedos durante a execução da música <i>Peixinhos do Mar</i>	136
Figura 39 – Crianças criando suas notações para a música <i>Peixinhos do Mar</i>	138
Figura 40 – Crianças apresentando suas notações musicais.	140

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Dissertações de mestrado sobre práticas criativas na Educação Musical	37
Tabela 2 – Aulas de música ministradas pela pesquisadora.	61

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 REFERENCIAL TEÓRICO	21
1.1 A PRÁTICA REFLEXIVA	22
1.2 PRÁTICA QUE PROMOVE A CRIATIVIDADE	27
1.3 APRENDIZAGEM CRIATIVA	32
1.3.1 Pesquisas brasileiras sobre aprendizagem criativa na Educação Musical.....	35
2 CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA	50
2.1 DESENHO METODOLÓGICO DA PESQUISA	54
2.1.1 Contexto das oficinas de música.....	55
2.1.1.1 O <i>MUSE</i> e suas ações	55
2.1.1.2 O projeto “ <i>Formação de professores</i> ”.....	57
2.1.2 Cuidados éticos.....	62
2.1.3 Produção de dados	63
2.1.4 Procedimento de análise de dados	65
3 “A TURMA MÁXIMA E MAIS BARULHENTA”: EXPLORANDO SONORIDADES COM A TURMA DO QUARTO ANO	66
3.1 DESENVOLVENDO ESTRATÉGIAS PARA CONHECER AS CRIANÇAS E PROMOVER UMA EXPERIÊNCIA MUSICAL SIGNIFICATIVA: O PLANEJAMENTO DA PRIMEIRA AULA DE MÚSICA ..	66
3.2 EM AÇÃO: RELATO DA OFICINA DE MÚSICA DO QUARTO ANO	67
3.3 REVISITANDO MINHA PRÁTICA.....	86
3.4 DIALOGANDO COM O REFERENCIAL TEÓRICO	88
4 PRÁTICAS CRIATIVAS COM A TURMA DO SEGUNDO ANO	92
4.1 O <i>NORDESTE VISITA RANCHO QUEIMADO</i> : O PLANEJAMENTO DE UMA APRESENTAÇÃO MUSICAL	92
4.2 “ <i>SOU O CHEFE DOS PALHAÇOS</i> ”: JOGOS MUSICAIS COM CRIANÇAS DO SEGUNDO ANO.	93
4.3 “ <i>ACHEI-ME POUCO FLEXÍVEL E DISTANTE DO UNIVERSO DAS CRIANÇAS</i> ”	107
4.4 REFLEXÕES A PARTIR DO REFERENCIAL DA APRENDIZAGEM CRIATIVA	112
5 PRÁTICAS CRITIVAS COM A TURMA DO TERCEIRO ANO	116
5.1 ENTRE TAMPINHAS, PANEAS E IDEIAS: O PLANEJAMENTO DAS AULAS DO TERCEIRO ANO.....	116
5.2 “ <i>ENGENHOCA MUSICAL</i> ”: CONSTRUÇÃO DE INSTRUMENTOS MUSICAIS COM MATERIAIS ALTERNATIVOS.	118
5.3 “ <i>UM BOM LUGAR PRA SE VIVER</i> ”: UMA COMPOSIÇÃO MUSICAL SOBRE RANCHO QUEIMADO.	133
5.4 “ <i>AS MENINAS SÃO FEITAS PARA CANTAR</i> ”: UM ARRANJO PARA A MÚSICA <i>PEIXINHOS DO MAR</i>	135
5.5 “ <i>NÓS DESENHAMOS OS PEIXINHOS E O MAR</i> ”: NOTAÇÕES ALTERNATIVAS PARA A MÚSICA <i>PEIXINHOS DO MAR</i>	138

5.6 “VOCÊS TIVERAM IDEIAS MUITO MELHORES DO QUE AS MINHAS”: REFLEXÕES SOBRE A OFICINA.....	141
5.7 REFLEXÕES A PARTIR DO REFERENCIAL DA <i>APRENDIZAGEM CRIATIVA</i>	145
CONSIDERAÇÕES FINAIS	152
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	157
APÊNDICES.....	161
ANEXOS.....	169

INTRODUÇÃO

Para um professor do ensino fundamental, o distanciamento gradativo do meio acadêmico, os compromissos inerentes de uma carreira docente e a passagem dos anos dificultam, muitas vezes, a criação de estratégias inovadoras nas práticas pedagógicas em sala de aula. A participação esporádica em cursos de curta-duração nem sempre preenchem as lacunas que se abrem, e se alargam, no decorrer do tempo, em um dia-a-dia marcadamente ocupado por planos de aula, leitura de conteúdos e avaliações.

Caso este seja um cenário comum, e não somente meu e de meus colegas de trabalho, quais seriam as alternativas disponíveis aos professores que almejam promover uma aprendizagem significativa para seus alunos em sala de aula?

Como outros estudos, este nasceu das curiosidades e inquietações despertadas por reflexões rudimentares sobre minha prática em sala de aula, como professora de música, na rede de ensino do município de Florianópolis, no Estado de Santa Catarina.

O meu envolvimento com o ensino, e em especial com o ensino de música, surgiu durante a minha adolescência, quando ministrei aulas particulares de piano na casa de meus pais e trabalhei como auxiliar de regentes em corais religiosos. Em 1997 ingressei no curso de Licenciatura em Educação Artística – Habilitação em Música, na UDESC. No ano seguinte, tive a oportunidade de atuar como professora de Música em projetos sociais vinculados ao conselho tutelar e entidades conveniadas do município de Florianópolis. E, a partir da 5ª fase do curso de graduação, atuei como professora de Artes em escolas públicas do Estado de Santa Catarina, entre os anos de 1999 e 2010, inclusive. Em 2011, fui nomeada professora efetiva da rede de ensino de Florianópolis, oportunidade em que passei a atuar com a linguagem específica de música em uma escola básica municipal.

Além da prática docente com crianças das séries iniciais do ensino fundamental, tenho recebido estudantes do curso de Licenciatura em Música, da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, para a realização de estágio. Em decorrência das experiências que envolviam esses alunos universitários, atuei

também como professora-supervisora no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID¹ da UDESC.

Nestas circunstâncias, a curiosidade acerca dos processos de ensino e aprendizagem de música no ensino fundamental, e especialmente aqueles em que são mobilizadas práticas criativas e sua documentação, tornou-se, com o passar do tempo, um dever de ofício. Impulsionada pelo interesse em desenvolver pesquisa nessa área, cursei, como aluna especial, as disciplinas de *Pesquisa em Educação Musical e Criatividade e Educação Musical* do Programa de Pós-Graduação em Música da UDESC. Durante a realização dessas disciplinas, voltei minhas atenções para as pesquisas relacionadas à Educação Musical. Nessa oportunidade, aproximei-me do referencial teórico pertinente à *aprendizagem criativa* e pude acompanhar a trajetória de algumas pesquisas desenvolvidas com base em situações de ensino de música em escolas do município de Florianópolis.

Ao concluir essas disciplinas, ingressei, em 2015, como aluna regular no curso de mestrado em Música, na UDESC. Meus objetivos, naquele momento, estavam direcionados para o desenvolvimento de uma pesquisa teórico-prática acerca das questões que emergiam do meu cotidiano em sala de aula como professora de música. Naquela ocasião, deparei-me com o desafio instigante de participar, com o grupo de pesquisa Música e Educação – MUSE, da segunda edição de um projeto de extensão da UDESC no município catarinense de Rancho Queimado. O projeto tinha como foco principal a formação de professores das séries iniciais em linguagens artísticas, quais sejam: música, teatro e artes visuais. Os encontros de formação de professores aconteciam em dias letivos e no interior da comunidade escolar. Os alunos dos professores da rede municipal de Rancho Queimado eram atendidos, durante esses encontros, por uma equipe de estudantes dos cursos de licenciatura e de mestrado da UDESC. Ou seja, ao mesmo tempo em que os professores daquela rede municipal estavam envolvidos com os cursos

¹ O PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) é uma ação desenvolvida, desde 2007, pelo Ministério da Educação (MEC) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O objetivo é o aprimoramento e a valorização da formação de professores da educação básica, para tanto, o programa oferece bolsas de estudo para alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos pelas IES, em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Neste sentido, o foco da ação é a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início de sua formação acadêmica, sob orientação de um professor da escola (supervisor) e um docente da licenciatura (coordenador de área), para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas no ambiente escolar (ROSA, 2015).

ministrados pelo corpo docente da universidade, os seus alunos participavam de atividades realizadas por estudantes universitários. Todas as aulas eram ministradas em formato de oficinas, tanto para as crianças quanto para os professores da rede municipal de ensino.

A realização desse projeto, no decorrer do ano de 2015, demandou a formação de uma nova equipe de trabalho, diferente daquela do ano anterior. Eram duas as comunidades envolvidas no projeto: a comunidade da rede municipal de ensino de Rancho Queimado, em especial o Núcleo de Educação Infantil Menino Jesus; e a comunidade universitária, formada por estudantes e professores universitários. Da comunidade escolar participavam, além da então Secretária Municipal de Educação, os coordenadores pedagógicos, 24 professores unidocentes² e os alunos das séries iniciais. A comunidade universitária era composta por estudantes de Música, Teatro e Artes Visuais, bem como por professores dos cursos de licenciatura em Música, Teatro e Artes Visuais.

Cada uma dessas áreas correspondia a uma equipe de trabalho que se dedicava exclusivamente a uma dessas linguagens. Essas equipes eram formadas por sete estudantes, sob a coordenação de dois professores da UDESC. Os interesses que mobilizavam os participantes eram diversos. Enquanto alguns almejavam ampliar a sua experiência como docentes nas oficinas para as crianças, outros buscavam contribuir com a documentação das atividades de formação de professores. Porém, o que impulsionava a todos naquele momento era a participação efetiva na construção de um projeto de educação com um olhar voltado para a formação em Arte, em um município cuja administração demonstrava interesse na inserção de múltiplas linguagens artísticas no currículo escolar da rede municipal de ensino.

Nesse projeto, ministrei oficinas de música, com outros dois professores de música, para três turmas de crianças das séries iniciais da rede de ensino de Rancho Queimado. Nessas oficinas foram realizados jogos musicais que incluíam

² Segundo Sérgio Figueiredo (2004), em diferentes sistemas educacionais e também na literatura, encontramos diversas nomenclaturas referindo-se aos professores que atuam nos primeiros anos escolares, ou seja, na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. Destacam-se os termos generalista, não especialista, professor de classe, unidocente, entre outros. Furquim e Bellochio (2010), por exemplo, utilizam o termo unidocente para fazer menção aos professores desses níveis escolares que organizam sozinhos sua prática docente a partir de várias áreas do conhecimento. Assim, seguindo este entendimento, opto, nesta pesquisa de mestrado, pela expressão professor unidocente para referir-me aos professores das séries iniciais da escola básica do município catarinense de Rancho Queimado.

apreciação, exploração, *performance*, regência, composição musical e notação alternativa. São exemplos desses jogos: sonorização de histórias; brincadeira do maestro; construção de instrumentos musicais com materiais alternativos; exploração sonora; improvisação; e arranjo. Todas essas atividades foram registradas em anotações, vídeos e fotografias.

Ao mesmo tempo em que cursava as disciplinas do mestrado, concluí minha participação nesse projeto e debrucei-me sobre a documentação produzida em Rancho Queimado. Nessa, busquei observar, principalmente, as interações que ocorreram entre as crianças e os professores durante as oficinas de música. Meu objetivo era o de refletir sobre minha prática em sala de aula. Foi, então, que percebi o potencial daquela experiência, daquele exercício, como um material de pesquisa.

Ao assistir aos vídeos das aulas tive a impressão de que as atividades propostas despertaram, em determinados momentos, a curiosidade e a imaginação das crianças. Além disso, recordava-me de que durante a construção do planejamento de cada aula procurávamos selecionar jogos e brincadeiras que pudessem promover uma aprendizagem musical divertida e significativa em sala de aula.

Meus estudos incipientes sobre *aprendizagem criativa* – uma concepção de ensino e aprendizagem que sugere o desenvolvimento do aluno na experimentação, invenção e inovação, com ênfase na investigação intelectual (CRAFT; CREMIN; BURNARD, 2008) – lançavam luz sobre as reflexões que passei a realizar sobre minha prática em sala de aula. Relembro, ainda, que, a partir do segundo encontro em Rancho Queimado, senti a necessidade de uma revisão de minhas práticas diante de alguns desafios que se impuseram naquela ocasião. Tornou-se visível, por exemplo, a necessidade de um maior envolvimento com o universo das crianças e a adoção de uma abordagem que tornasse evidente meu interesse por suas vivências e ideias. Além disso, enxerguei, com nitidez, que precisava dar mais tempo e espaço para que as crianças pudessem fazer novas descobertas e expressassem suas ideias, sem interferir demasiadamente nesse processo.

Em meio a tentativas de mudanças de minha postura em sala de aula, optei, mesmo que ainda sem maior aprofundamento teórico, por uma abordagem de ensino de música voltada para a aprendizagem criativa das crianças. Essa experiência provocou em mim uma forte sensação de desconforto. Com o incômodo surgiram dilemas que me conduziram para uma reflexão ainda mais profunda sobre

minha prática e sobre meus conhecimentos acerca do caminho que eu pretendia trilhar como docente.

Não bastavam o desconforto e o incômodo recorrentes, surgiam, dia após dia, mais e mais questionamentos. Durante o curso de mestrado, foi possível constatar que algumas questões pedagógicas que me moviam poderiam se tornar a base de uma dissertação. Havia, de fato, matéria-prima suficiente para ultrapassar os limites impostos pela escrita de um relatório das atividades desenvolvidas naquelas oficinas e/ou a confecção de um artigo que descrevesse essa experiência.

Contudo, para desenvolver uma pesquisa, e apresentar seus resultados em forma de dissertação, era necessário problematizar a documentação produzida nas oficinas. Sendo assim, um conjunto de perguntas orientaram o processo de reflexão que foi se desenvolvendo no processo de escrita desta dissertação, quais sejam: Quais aspectos da aprendizagem criativa podem ser observados nestas oficinas de música para crianças? O que caracteriza uma ação pedagógica cujo foco seja a aprendizagem criativa das crianças? As aulas ministradas em Rancho Queimado apresentaram sinais de um ensino musical criativo?

Com o propósito de responder a esses questionamentos, procurei compreender, antes de tudo, a *prática reflexiva*, isso porque, esse foi o primeiro movimento que realizei: o de refletir sobre minha prática em sala de aula por meio de registros escritos e audiovisuais. Neste sentido, busquei realçar minha perspectiva como professora de música nas oficinas e identificar características da *aprendizagem criativa*, com destaque para as crianças e suas interações em sala de aula. Assim, por tornarem possíveis minhas análises, esses dois conceitos – a *prática reflexiva* e a *aprendizagem criativa* – atravessam a construção de todos os capítulos que constituem este trabalho.

Para que se estabeleça um diálogo entre diferentes referenciais teórico-metodológicos, os quais poderiam favorecer uma aprendizagem criativa em sala de aula, tornou-se o objetivo principal desta dissertação investigar o processo reflexivo de uma professora sobre sua prática pedagógica em três oficinas de música para crianças, com base em estudos sobre a aprendizagem musical criativa. Em outras palavras, pretendo compreender melhor, com as reflexões acerca da prática em sala de aula, ações pedagógicas pautadas na aprendizagem criativa.

De modo específico, foram delineados os seguintes objetivos:

- relatar criticamente cada aula apoiada na documentação pedagógica;

- analisar os registros coletados e disponibilizados pelo grupo de pesquisa MUSE;

- refletir sobre minha ação docente em cada aula; e

- compreender as aulas em conjunto com sua documentação e minhas reflexões à luz do referencial teórico da aprendizagem criativa e do professor reflexivo.

O trabalho foi dividido em cinco capítulos.

Apresento, no primeiro capítulo, os principais conceitos que fundamentam as análises desenvolvidas nesta dissertação. Ou seja, nesta parte do texto será realizada uma discussão teórica que contempla o tema proposto neste trabalho.

No segundo capítulo descrevo o caminho metodológico da pesquisa. Neste, ganhará destaque o contexto das oficinas analisadas neste estudo, isto é, o projeto de extensão da UDESC realizado em Rancho Queimado.

Para desenvolver a pesquisa proposta, utilizarei como base as análises referentes aos registros de cinco aulas de música ministradas em formato de oficina para três turmas de crianças das séries iniciais. Os resultados obtidos durante essas análises serão apresentadas nos três últimos capítulos da dissertação, cada qual relativo a uma oficina.

Cada capítulo será iniciado com a descrição do planejamento e o relato de uma oficina de música ministrada para determinada turma de crianças. No capítulo 3 apresentarei as atividades desenvolvidas em uma aula de música ministrada para crianças do quarto ano, as reflexões sobre minha ação docente e a análise dos dados fundamentada nos preceitos da aprendizagem criativa. O capítulo 4, por sua vez, apresentará a análise de uma aula de música ministrada para crianças do segundo ano. No capítulo 5 apresentarei a descrição do planejamento e o relato de três aulas de música ministradas para crianças do terceiro ano, minhas reflexões e a análise da documentação produzida.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

Quando revisitamos uma cidade, um museu, ou até mesmo um livro, fazemos escolhas, e nessas oportunidades novas características afloram desses mesmos objetos. Com conhecimento prévio, os percursos urbanos são selecionados com mais paciência e o visitante tende a permanecer por mais tempo nos locais cuidadosamente escolhidos por ele. Nessas ocasiões, um bairro será melhor explorado, as legendas de uma coleção de peças museológicas serão lidas com mais atenção e determinados capítulos de um livro receberão novas anotações. A experiência de retornar a um local conhecido promove, muitas vezes, no pensamento do visitante, a construção de uma nova cidade, de um novo museu ou de um novo livro. Todos esses ganham novas características, mais detalhes e sentidos até então desconhecidos.

Um novo olhar sobre o que já é conhecido se revela quando levamos em conta as leituras e experiências vividas por nós com o passar do tempo. A cidade e o museu não são mais os mesmos, pois o visitante não é mais o mesmo. O livro não é mais o mesmo porque o leitor não é mais o mesmo. Isso também acontece quando um professor, depois de algum tempo, visita os registros de suas aulas ministradas no passado: o professor também não é mais o mesmo.

Com o propósito de rever minhas práticas pedagógicas, ao visitar meus registros de aula e refletir acerca de um pequeno conjunto de aulas ministradas há alguns anos, apresentarei, neste primeiro capítulo, as leituras que realizei no espaço de tempo que separa aquelas aulas e a escrita deste trabalho. Essas leituras contribuíram com a transformação de meu olhar sobre a minha prática como professora. Sendo assim, mencionar os autores a quem recorri durante minhas reflexões e que me auxiliaram na análise dos registros de algumas aulas tornou-se necessário para melhor compreender o porquê de minhas inquietações como professora e os resultados alcançados como pesquisadora.

Das leituras que realizei, serão destacados os conceitos que se tornaram essenciais para repensar minha prática pedagógica. Como resultado de minhas escolhas, as leituras realizadas se mantiveram, de preferência, em torno de um conjunto restrito de conceitos, e esses serão apresentados nesta parte do trabalho.

O contato com artigos, livros e trabalhos acadêmicos que tratam de assuntos pertinentes ao tema proposto tornou possível conhecer outros estudos e pesquisas

que se assemelham a esta. Embora não se faça uma análise mais detida dessas pesquisas, todas aquelas que foram levantadas serão listadas neste capítulo para que este trabalho possa dialogar com o que vem sendo produzido sobre o tema escolhido por mim para o desenvolvimento deste trabalho.

Além disso, a partir das primeiras leituras, surgiram novas indagações quanto ao alcance de minha prática pedagógica em sala de aula. As reflexões acerca de minhas práticas tornaram-se, com o passar do tempo, muito mais frequentes e mais aprofundadas. Os estudos sobre a prática reflexiva transformaram-se no meu ponto de partida.

O desconforto provocado por esses estudos direcionou meu olhar para as possibilidades de um professor desenvolver novas práticas pedagógicas baseado na reflexão sobre suas práticas em sala de aula. Na ânsia de aprofundar minhas reflexões iniciais sobre um pequeno conjunto de aulas ministradas há algum tempo, dediquei meus esforços em leituras sobre a prática reflexiva. O caminho a ser seguido pelos educadores que buscam o aprimoramento de suas práticas pedagógicas seria aquele em que o exercício da reflexão sobre o seu trabalho em sala de aula tornou-se o próprio pavimento da estrada? Em outras palavras, a reflexão poderia se tornar a base para melhorias constantes em uma carreira docente?

Esses e outros questionamentos surgiram ao longo da escrita deste trabalho. Os primeiros passos de minha pesquisa, portanto, foram dados neste sentido: estudar o conceito de prática reflexiva.

1.1 A PRÁTICA REFLEXIVA

Ao estudar diferentes pesquisadores que se dedicam a esse assunto é possível compreender melhor a abrangência da prática reflexiva e os seus principais desafios. Dentre os trabalhos sobre essa matéria, e que mais se destaca na literatura, encontra-se a obra *The Reflective Practitioner: how professionals think in action*, de Donald Schön (1983). Essa pode ser considerada uma das principais referências para a compreensão da “epistemologia da prática profissional”.

Segundo Alarcão (1996, p. 17):

A análise da actividade profissional, feita por Schön, salienta o valor epistemológico da prática e revaloriza o conhecimento que brota da prática inteligente e reflectida que desafia os profissionais não apenas a seguirem as aplicações rotineiras de regras e processos já conhecidos, ainda que através de processos mentais heurísticos correctos, mas também a dar resposta a questões novas, problemáticas, através da invenção de novos saberes e novas técnicas produzidos no aqui e no agora que caracteriza um determinado problema.

Foi assim na primeira oficina que ministrei em Rancho Queimado: todas as circunstâncias eram desafiadoras, inconstantes e demonstravam que, diante dos problemas que deveriam ser enfrentados, haveria, de fato, a criação de novos saberes e a possibilidade de uma nova prática em sala de aula. A prática profissional, para Schön (2000), envolve situações de incerteza, singularidade e conflito, apresentando problemas que nem sempre estão bem definidos ou organizados. Esse autor critica a racionalidade técnica, cujas bases encontram-se na ideia de que os profissionais, na prática, solucionariam problemas instrumentais bem estruturados mediante a aplicação da teoria e da técnica que deriva do conhecimento sistemático. Assim, ao perceber que a prática profissional não pode ser considerada apenas uma tarefa técnica, o autor relativiza as funções das teorias pré-estabelecidas para resolver problemas práticos e apresenta uma epistemologia da prática profissional. Trata-se de um momento de construção de conhecimento fundamentado na reflexão, na análise e na problematização, reconhecendo-se o conhecimento tácito presente nas soluções encontradas pelos profissionais em sua atuação.

Essas ideias são reforçadas por Pérez Gómez (1997, p. 100), o qual sustenta que a prática profissional do professor não deve ser vista como uma atividade exclusivamente técnica, sendo mais correto tratá-la como uma atividade reflexiva e artística, na qual cabem certas aplicações concretas de carácter técnico. Segundo o autor, com frequência, os problemas que se mostram bem definidos e estruturados são os menos relevantes na prática docente.

Sendo assim, o que parece rotineiro e sujeito à aplicação de fórmulas definidas deve ser questionado. Caso não seja, as possibilidades de desenvolvimento das atividades e dos indivíduos que as realizam tendem a ser mais raras. Em sala de aula não é diferente. Na escola em que trabalho, por exemplo, nos últimos anos, sentia a sensação de que mesmo que as turmas se alterassem, minha prática era muito semelhante. Isso porque, talvez, busquemos

em nosso dia a dia, certas estabilidades. O hábito e a rotina (mediante aplicação de fórmula há muito conhecidas), apesar das adversidades enfrentadas em sala de aula, transformam-se, muitas vezes, em um verdadeiro refúgio, em um lugar abrigado de tempestades e de incertezas. Contudo, esses autores com quem tive contato durante minhas pesquisas orientavam meu olhar para uma outra direção: a das incertezas. Sem elas eu não poderia desenvolver minhas práticas.

De acordo com Alarcão (1996, p. 13):

Schön tentou penetrar na compreensão da própria atividade profissional, a qual nos é apresentada como actuação inteligente e flexível, situada e reactiva, produto de uma mistura integrada de ciência, técnica e arte, caracterizada por uma sensibilidade de artista aos índices manifestos ou implícitos, em suma, uma criatividade a que dá o nome de *artistry*³. É um saber-fazer sólido, teórico e prático, inteligente e criativo que permite ao profissional agir em contextos instáveis, indeterminados e complexos, caracterizados por zonas de indefinição que de cada situação fazem uma novidade a exigir uma reflexão e uma atenção dialogante com a própria realidade que lhe fala.

Assim, para que os profissionais estejam preparados para enfrentar contextos oscilantes, Schön (2000) propôs em sua epistemologia da prática profissional, três conceitos desenvolvidos, quais sejam: *conhecer-na-ação*, *reflexão-na-ação* e *reflexão sobre a reflexão-na-ação*.

Schön (2000) emprega a expressão *conhecer-na-ação* para se referir ao conhecimento tácito, descrito por Polanyi em 1967. Esse conhecimento seria aquele que as pessoas revelam em suas ações automáticas, inteligentes e rotineiras, como reconhecer um rosto familiar no meio de uma multidão, por exemplo. Ao avançar neste sentido, Schön argumenta que as pessoas são capazes de muitas coisas que nem sabem como descrever e que qualquer tentativa neste sentido seria sempre uma construção, já que o *conhecer-na-ação* é um processo dinâmico (SCHÖN, 2000).

Para Schön (2000, p. 32), esse ato espontâneo nos permite dar conta de muitas tarefas. No entanto, quando um fator surpresa interfere naquilo que estamos habituados a fazer, causando um erro ou um desconforto, podemos ignorar a situação ou responder a ela através da reflexão. Nesta perspectiva, o autor

³ Este termo, que na obra traduzida para português aparece associado à expressão “talento artístico profissional”, é utilizado por Schön (2000, p. 29) para referir-se às competências que os profissionais demonstram nas situações da prática tidas com únicas, incertas e conflituosas. Segundo o autor, este talento inerente à prática é o ponto em comum entre aqueles profissionais que se destacam ou que reconhecemos como mais competentes.

apresenta duas formas de reflexão, as quais chamou de *reflexão-na-ação* e *reflexão sobre a reflexão-na-ação*. A primeira ocorre no momento da ação, quando questionamos os pressupostos do ato de conhecer-na-ação. Neste processo, podemos reestruturar nossas estratégias de ação, as compreensões sobre o fenômeno ou as formas de perceber os problemas enquanto a ação está sendo executada. A reflexão sobre a reflexão-na-ação, por sua vez, ocorre depois da ação, sem uma conexão direta com a ação presente (SCHÖN, 2000, p. 32).

Além disso, esse mesmo autor destaca que, para o bom prático, a diferença entre os processos de reflexão-na-ação e de conhecer-na-ação pode ser muito sutil. Ao apreciar o processo passo a passo, o prático acaba por se servir de um repertório de imagens de ações e contextos, respondendo, muitas vezes, mais à variação do que à surpresa, uma vez que as mudanças no contexto e o nível de resposta não ultrapassam o que é familiar, a exemplo do que ocorre com improvisadores habilidosos. Do mesmo modo que o conhecer-na-ação, a reflexão-na-ação é um processo que pode ser desenvolvido sem ser verbalizado. No entanto, ser capaz de refletir-na-ação é diferente de ser capaz de refletir sobre a reflexão-na-ação, de forma a produzir uma boa descrição verbal dessa reflexão; e outra coisa, ainda, é ser capaz de refletir sobre a descrição resultante (SCHÖN, 2000).

Nota-se, portanto, que a reflexão sobre a reflexão-na-ação aponta para a direção de uma prática profissional fundamentada no aperfeiçoamento contínuo, onde os profissionais buscam seu autodesenvolvimento na reflexão estruturada de suas experiências. Os três conceitos desenhados por Schön (2000), quando transformados em processos, podem reconfigurar o pensamento dos profissionais. Ou seja, por meio desses processos é que os profissionais poderão enfrentar mais bem preparados as situações divergentes em seu cotidiano. Contudo, não se deve esquecer que esses processos se complementam e, por isso, não podem ser dissociados.

Apesar de não ter como foco os profissionais da educação, a divulgação da epistemologia da prática profissional de Schön (1983) irradiou por essa área também. Com isso, o conceito de professor reflexivo passou a ser difundido em maior escala. Como resultado, percebeu-se uma valorização do conhecimento produzido pelo professor fundamentado na perspectiva teórico-prática, tornando a prática docente e sua documentação o centro de pesquisas produzidas a partir da década de 1980. É neste pensamento que esta pesquisa se insere.

Ao lançar luz sobre minhas primeiras reflexões pude perceber as transformações que poderiam sobrevir. Como argumenta Pimenta (1997) a transformação da prática docente só pode ser realizada na medida em que o professor amplia o conhecimento sobre a própria prática. E a autora vai além, explicando que a dilatação dessa consciência só é possível pela reflexão que o professor realiza na ação e sobre ela.

Sobre a importância da prática reflexiva para a formação de professores, Craft e Paige-Smith (2010, p. 32) argumentam que, ao adotarmos a prática reflexiva, nos tornamos pesquisadores de nosso mundo do trabalho. Neste sentido, as autoras afirmam que:

as formas pelas quais nós interpretamos nossa prática também são dependentes de nossa visão atual da prática, bem como de nosso conhecimento sobre a literatura relevante, ou teorias, de estudos de caso e da pesquisa de dados relacionados a uma variedade de ambientes da aprendizagem na educação infantil (CRAFT; PAIGE-SMITH, 2010, p. 32).

Para Moss (2010), a prática reflexiva no contexto da educação tem também o potencial de flexibilizar os esquemas de resultados previsíveis, ao desconstruir as certezas. A prática reflexiva expõe o profissional a novas compreensões e perspectivas e à “[...] possibilidade de ficar surpreso, encantado e até mesmo perdido” (MOSS, 2010, p. 15).

Embora a prática reflexiva permita um *feedback* voltado para a melhoria da própria prática, Loughran (2002 apud CRAFT; PAIGE-SMITH, 2010c, p. 37) sugere que a reflexão seja desenvolvida de um modo que possa ser compartilhada com outras pessoas. Esse compartilhamento deveria permitir o questionamento de aspectos que de outra forma seriam considerados inquestionáveis. Aliás, sustenta que a reflexão deve nos capacitar a ver nossa prática pelo olhar dos outros, destacando que o que está em jogo não é apenas ver e pensar nossa prática e, sim, explorar o modo como a sentimos e a compreendemos.

Nesta acepção, a prática reflexiva permitiria uma interação entre nossos instintos naturais e uma abordagem profissional. A experiência reflexiva poderia permitir a construção de pontes entre as qualidades pessoais e emocionais do indivíduo e o conhecimento técnico do profissional (WILLIAMS, 2002 apud CRAFT; PAIGE-SMITHc, 2010).

Contudo, a interação desses dois campos – o das emoções e o profissional, ou técnico – implica o enfrentamento de certos desafios. De acordo com o que foi

defendido por Craft e Paige-Smith (2010c, p. 43-44), destacam-se as seguintes provocações a serem transpostas na prática reflexiva:

- o tempo e o espaço necessários para que a reflexão não seja um mero acidente, assim como a aprendizagem que dela decorre;
- como e com quem a documentação da aprendizagem da criança é compartilhada;
- o equilíbrio entre expectativas de aprendizagem, o tempo e a experiência envolvidos nisso; e
- o manter-se aberto aos *insights* de outras pessoas. (CRAFT; PAIGE-SMITH, 2010c, p. 43-44).

De um modo geral, são essas algumas discussões que balizam o debate em torno das práticas reflexivas na educação. Entretanto, minha experiência profissional e as oficinas que serão analisadas nesta dissertação compreendem um campo específico da educação, qual seja: o do ensino de música. Assim, é necessário, ainda, observar estudiosos que se dedicaram a esse campo.

Na Educação Musical, Bresler (1993) sustenta que é possível reduzir a defasagem existente, muitas vezes, entre teoria e prática educacional ao incorporar nas pesquisas os saberes e reflexões dos professores sobre os fenômenos educativos, bem como as soluções apontadas por eles para os problemas reais de sala de aula. Isso porque a Educação Musical também passou a ser vista como um fenômeno em constante elaboração, devendo ser construída pelos professores durante sua atuação em salas de aula, em escolas e em contextos específicos (DEL BEN, 2001, p.18). Esse entendimento fundamenta-se nas concepções sobre a didática, nas quais o ensino é compreendido como prática social, como um objeto inacabado, pois envolve pessoas que interagem e se influenciam mutuamente em contextos sociais e institucionais específicos (GIMENO SACRISTÁN, 1999).

1.2 PRÁTICA QUE PROMOVE A CRIATIVIDADE

Ao refletir sobre minha prática no ensino de música, surgiu-me o questionamento a respeito de como seriam as práticas que poderiam promover a criatividade, tanto em mim quanto nas crianças da escola básica.

Craft (2010), quando discorre sobre a criatividade na educação infantil, menciona o trabalho de Tina Bruce (2004), realizado com crianças de 1 a 3 anos de

idade. Nos estudos de Bruce (2004) vislumbra-se a ideia de “cultivar” a criatividade, “[...] alimentando a curiosidade a partir de dentro, em vez de impor a aprendizagem de fora” (CRAFT, 2010, p. 124). No mesmo estudo argumenta-se que os adultos desempenham importante papel no desenvolvimento das possibilidades de criatividade das crianças pequenas, razão pela qual devem agir com sensibilidade a fim de evitar qualquer tipo de bloqueio. Craft (2010, p. 124), ao refletir sobre essas noções, sugere a aplicação dos mesmos conceitos para o ensino de crianças maiores e afirmar que

[...] há oportunidades, nos ambientes da educação infantil, para que desenvolvamos nossa prática de maneira a promover a criatividade das crianças, enfocando motivações e interesses de cada uma delas, valorizando-as e apreciando-as, incentivando a ação sem que, como diz Bruce, ‘invadamos a ideia criativa da criança ou a comandemos’.

Destaca, ainda, que a criatividade é relevante para todos os aspectos da aprendizagem e enfatiza sua importância para a vida (CRAFT, 2010). Seguindo este entendimento, sustenta que a partir de uma reflexão sobre nossa prática, podemos distinguir *prática criativa* da *prática que incentiva a criatividade*. Nessa perspectiva, *prática criativa* é uma abordagem imaginativa relativa a como trabalhamos com as crianças e a *prática que incentiva a criatividade* é aquela que busca o incentivo às ideias e possibilidades das crianças, sem bloqueá-las. Sugere-se, assim, que a prática que incentiva a criatividade das crianças seja “inclusiva para o aprendiz”, focalizando a perspectiva das crianças sobre sua aprendizagem e demonstrando real consideração sobre suas ideias. Tais conceitos foram desenvolvidos por Craft e Jeffrey (2004 apud CRAFT, 2010) em estudos realizados em pré-escolas inglesas e salas de aula de nível KS1 (5 a 7 anos). Esses autores sustentam que uma prática que incentiva a criatividade implica no envolvimento das crianças e professores no processo, o que chamaram de “coparticipação” no contexto da aprendizagem.

Craft (2010, p. 125-127) apresenta ainda outras pesquisas inglesas em contextos educacionais, como as realizadas por Burnard *et al.* (2006) e Cremin *et al.* (2006), os quais documentaram essa estreita interação entre crianças e professores e apontaram características centrais do envolvimento dos alunos e dos professores que são incentivadas e valorizadas em ambientes de ensino considerados como capacitador, tais como:

- “fazer perguntas”. Essas podiam ser verbalizadas ou estarem implícitas em

suas ações. As questões envolviam um pensamento imaginativo e eram tratadas com interesse e respeito pelos professores;

- “brincar” durante longos períodos de tempo. A disponibilização desse tempo permitia o desenvolvimento de novas ideias nas crianças. Essas envolviam-se nas brincadeiras, movidas por seus interesses e conhecimentos e imaginavam muitas coisas, encontrando e resolvendo problemas;

- “imersão”, no sentido de estarem profundamente imersas num ambiente positivo, benigno e cuidadoso. Sobre esta característica, Craft (2010) aponta que a pesquisa de Bruce (2004) ressaltou a importância de ambientes que proporcionam amor e apoio. Ainda quanto à imersão, Craft (2010, p. 126) alega que

[...] permitir o surgimento espontâneo de ideias vindas de dentro expõe a criança (e também os adultos) a níveis de insegurança e de possível ansiedade no momento em que se deparam com algo novo. Assim, tem-se de agir com cuidado, tornando a situação tão livre de críticas e deboches quanto possível (CRAFT, 2010, p.126).

- “inovação”, já que produzem conhecimento por conta própria quando estimuladas pelos professores a fazerem conexões entre as ideias;

- “ser imaginativo”. As crianças costumavam imaginar o que poderia acontecer nos mundos que inventavam. Através de sua imaginação sentiam-se capazes de agir como tomadoras de decisões sobre a qualidade das ideias, o conteúdo das atividades e os modos de executá-las;

- “autodeterminação e correr riscos”, tais características podem ser percebidas em ambientes seguros, conhecidos e confiáveis, na qual se estimulava o profundo envolvimento das crianças (CRAFT, 2010, p. 125-127).

Tais características fazem suscitar reflexões sobre o contexto em que as oficinas de música ministradas por mim estavam inseridas. O conjunto dessas características proporcionam um cenário capacitador para a aprendizagem. Sendo assim, algumas dessas características, nas análises que apresentarei adiante, podem se tornar o núcleo de um questionamento a respeito de minhas práticas em sala de aula.

As pesquisas mencionadas por Anna Craft (2010) apontaram para a importância do *contexto capacitador* dentro da sala de aula e na escola como um todo. Aqueles estudos apresentaram ambientes que incentivavam uma relação lúdica entre professores e crianças e estimulavam a autoestima e a autoconfiança

dessas. De acordo com Craft (2010), isso fez com que as crianças formulassem uma série de perguntas, desenvolvendo a tendência de aprenderem criativamente, por meio do que chamou de *pensamento de possibilidades*. Em suas palavras:

Há muito defendo que o ‘pensamento de possibilidades’ é o núcleo comum de toda criatividade das crianças pequenas, seja isoladamente, seja em colaboração/paralelo com outras. Isso é o que acontece em qualquer área da aprendizagem – por exemplo, na culinária, no faz-de-conta, nos exercícios físicos, no desenvolvimento matemático ou nas primeiras pesquisas científicas. O pensamento de possibilidades é o meio pela qual são feitas as perguntas ou pelo qual os problemas são inicialmente abordados – tudo pela graça das múltiplas manifestações de um ‘e se...?’ (Craft, 2000, 2001, 2002).

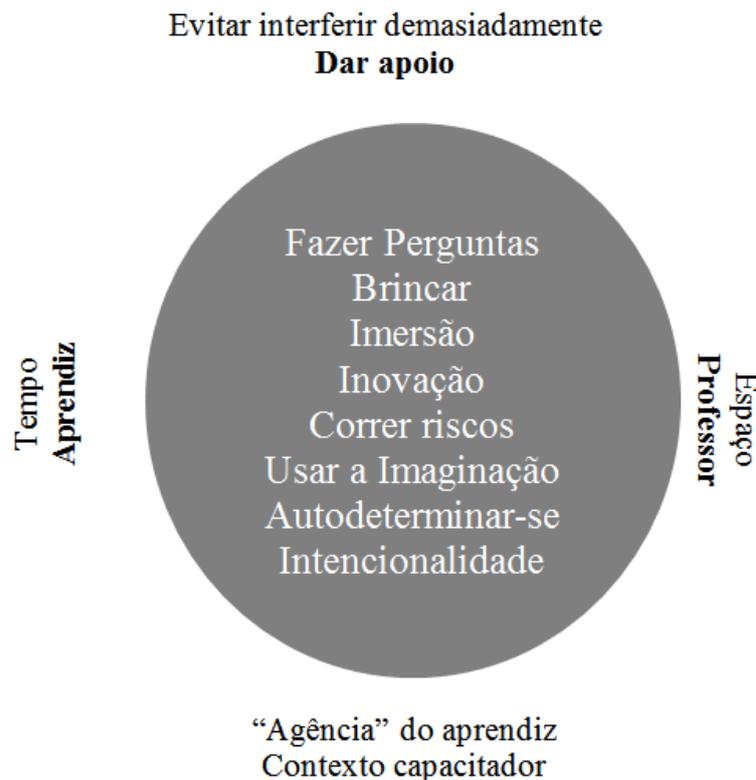
E se...? pode ser uma pergunta consciente ou pode ser experimentada de maneira muito mais inconsciente no fluxo das atividades. [...]

O pensamento de possibilidades, então, envolve uma mudança do reconhecimento (ou seja, do ‘o que é isto?’) para a investigação (ou seja, ‘o que posso/podemos fazer com isto?’). Envolve a descoberta e maior compreensão dos problemas, bem como a sua resolução [...]. (CRAFT, 2010, p. 121-122).

A autora sustenta que quando incentivamos o pensamento de possibilidades em sala de aula, construímos “[...] a resiliência e a confiança, no sentido de reforçar a capacidade das crianças serem investigadoras confiantes, construtoras de sentido e tomadoras de decisão” (CRAFT, 2010, p. 122).

Nesta perspectiva, destaca-se a importância de se oferecer às crianças tempo, espaço e o apoio necessário para que tenham ideias e as vejam concretizadas, evitando uma interferência demasiada no processo. Esses elementos do pensamento de possibilidades aparecem representados na figura a seguir, revelando as características de um *contexto capacitador*.

Figura 1 – As abordagens do adulto ao pensamento de possibilidades.



Fonte – Cremin e colaboradores, 2006 apud Craft, 2010, p. 128.

Como visto anteriormente, o *contexto capacitador*, apresentado por Cremin e seus colaboradores, exige uma interferência mínima dos professores no processo de aprendizagem das crianças e, paradoxalmente, um profundo envolvimento destes profissionais para a promoção de um ambiente que fomente e valorize todas as características anteriormente destacadas. Tal situação revela, por conseguinte, alguns impasses presentes no incentivo à criatividade de crianças e enfrentados pelos professores que buscam desenvolver a sua prática. Dentre esses, Craft (2010, p. 128-129) acentua o dilema relativo ao equilíbrio entre estruturação e liberdade nas oportunidades oferecidas às crianças.

Segundo a autora, uma estruturação demasiada das aulas pode limitar a autodeterminação das ideias das crianças. Um exemplo de estruturação excessiva, que restringe a individualidade da criança, seria aquela “clássica” tarefa de fazer uma flor para o dia das mães seguindo um modelo pré-estabelecido, com a definição do papel, cores e formatos, cabendo à criança apenas a montagem do objeto. Nesse tipo de restrição as crianças podem se sentir excluídas de seu próprio processo criativo (CRAFT, 2010).

Por outro lado, dar liberdade total às crianças pode gerar confusão. Assim, Craft afirma ser útil, por exemplo, sugerir algumas limitações relativas à organização do espaço, número de alunos em cada ambiente e materiais a serem utilizados pelas crianças (CRAFT, 2010).

Encontrar o equilíbrio entre a estruturação e a liberdade não é uma tarefa fácil, embora seja fundamental. Portanto, Craft (2010, p. 129) esclarece que

[...] é só pela observação do modo como as crianças respondem, pela documentação e reflexão que fazemos sobre isso, sozinhos e em grupo, que poderemos ajustar nossa prática e trabalhar por um equilíbrio que seja adequado a uma determinada criança ou a um grupo de crianças.

Assim, verifica-se que a documentação da prática pode ser uma aliada deste processo, uma vez que permite a observação e reflexão acerca de nossa prática, de modo a ajustá-la ao contexto. Nesta perspectiva, Craft (2010) explica que não interferir demasiadamente implica um profundo envolvimento com a aprendizagem das crianças.

1.3 APRENDIZAGEM CRIATIVA

O compromisso com a aprendizagem requer uma série de atitudes por parte dos professores. No ensino de música para crianças, as pesquisas sobre a aprendizagem criativa permitem uma reflexão mais aprofundada acerca da prática em sala de aula.

A aprendizagem criativa, como parte do referencial teórico desta pesquisa, compreende uma abordagem de ensino centrada no desenvolvimento da criatividade de crianças em situação de aprendizagem (BEINEKE, 2009). Trata-se de um conceito emergente na área da educação, que ao combinar os termos *criatividade* e *aprendizagem* sugere o envolvimento do aluno na experimentação, invenção e inovação, enfatizando sua investigação intelectual (CRAFT; CREMIN; BURNARD, 2008).

Craft (2005) argumenta, ainda, que a distinção entre os termos se torna sutil quando a aprendizagem é entendida como uma construção de significados. Como salienta Patrício (2001, p. 239), a ideia de criatividade está contida na própria ideia

de aprendizagem, pois, segundo o autor, aprender significa criar conhecimento, criar saber.

Discutindo diferentes tendências de pesquisas sobre criatividade, Craft (2005) percebeu a necessidade de diferenciar os trabalhos que focalizam o ensino criativo, o ensino para a criatividade e a aprendizagem criativa. O primeiro, conforme apresentado na seção anterior, focaliza a ação do professor e consiste no uso abordagens imaginativas a fim de tornar a aprendizagem mais interessante e efetiva. O ensino para a criatividade (ou seja, a prática que incentiva a criatividade) focaliza os alunos, analisando o desenvolvimento do pensamento criativo dos mesmos. Já a aprendizagem criativa procura capturar as duas perspectivas, focalizando a atuação dos professores e o desenvolvimento da criatividade dos alunos, além das interações que se estabelecem entre eles.

Segundo Beineke (2009), concepções mais recentes sobre criatividade na educação deixam de focar em questões relacionadas ao desenvolvimento psicológico e individual ou na análise de produtos para pensar os processos intersubjetivos, envolvendo alunos e professor em sala de aula. As pesquisas que seguem esta abordagem privilegiam o desenvolvimento criativo dos alunos ao invés de procurar identificar ou medir a criatividade de grandes gênios ou produtos notáveis, já que o foco está em crianças e jovens em situação de aprendizagem (CRAFT, 2005).

Nesse enfoque, algumas pesquisas revelam a importância de valorizar as contribuições dos alunos; de garantir relações sociais positivas em sala de aula; de estabelecer uma ligação entre conhecimentos e a vida dos alunos; e possibilitar sua participação efetiva no processo de ensino e aprendizagem (JEFFREY; WOODS, 2009).

De acordo com Jeffrey e Woods (2009, p. 13, tradução minha), a "[...] aprendizagem criativa tem as mesmas características que o ensino criativo – relevância, controle, propriedade e inovação". Quanto à relevância, esses autores acreditam que a aprendizagem deva ocorrer no interior de amplo conjunto de valores sociais aceitos e manter-se em sintonia com as identidades e cultura dos alunos. O controle do processo de aprendizagem explica-se pela automotivação do aluno, que não será conduzido nesse processo por fatores externos ou por exercícios orientados para uma determinada tarefa. A propriedade do conhecimento quer dizer que o aluno deva aprender para si mesmo e não para o professor ou para a

sociedade. Logo, a aprendizagem criativa prioriza a internalização e tudo aquilo que faz diferença para o aluno. E, referente à inovação, esses autores acreditam que algo novo deva ser criado. Mudanças devem ocorrer, novas habilidades devem ser dominadas e novos conhecimentos significativos podem ser adquiridos (JEFFREY; WOODS, 2009).

Segundo Peter Woods (2002 apud JEFFREY; WOODS, 2009, p. 13, tradução minha)

[...] quanto maior a pertinência do ensino para a vida das crianças, mundos, culturas e interesses, maior será a probabilidade de que os alunos terão o controle de seus próprios processos de aprendizagem. A relevância auxilia a identificação, a motivação, a emoção e o entusiasmo. O controle da aprendizagem, por sua vez, remete à ideia de posse e com isso aumentam as chances de aprendizagem criativa - algo novo é criado, há uma mudança significativa ou uma "transformação" nos alunos - isto é inovação.

Para Jeffrey e Woods (2009), a relação positiva entre professores e alunos é fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem criativa. Sendo assim, a qualidade da interação entre eles determina como os indivíduos irão agir e como serão criadas as suas identidades.

Outro ponto importante analisado por Jeffrey e Woods (2009) é o interesse envolvente ou o engajamento de interesses. Ao tratar desse assunto, utilizam o termo "diversão" e argumentam que esse termo é frequentemente utilizado pelos alunos para descrever o ensino que desperta seu interesse, diferentemente daquelas situações em que os alunos apenas ouvem e repetem conteúdos. Segundo os autores, o termo "diversão" também pode ser compreendido como um termo-chave, utilizado tanto por alunos como por professores para indicar a profundidade de conexões e envolvimentos emocionais. Entretanto, é necessário ressaltar que "diversão" não significa que esse modo de aprendizagem seja uma opção mais fácil. Além disso, quando há o engajamento, os alunos são capazes de participar das discussões, das negociações e das avaliações do processo de ensino-aprendizagem. Para Jeffrey e Woods (2009), a participação dos alunos torna possível a expressão de suas opiniões, de seus valores, de seus questionamentos, de seus entendimentos e tudo isso aumenta a relevância da aprendizagem.

Segundo os autores a valorização das contribuições autoriza ao aluno que ele testemunhe a respeito de sua aprendizagem e teça relações cada vez mais fortes com os adultos na escola. Desse modo, os alunos tornam-se conhecedores do

processo de aprendizagem e passam a ser colaboradores ativos desse processo (JEFFREY; WOODS, 2009).

Do exposto, observa-se que Jeffrey e Woods (2009) destacaram três áreas da pedagogia do professor que são decisivas para uma aprendizagem criativa: *garantir relações sociais positivas, engajar interesses e valorizar contribuições*.

No campo da Educação Musical, Beineke (2009, p. 9) sustenta que é importante compreender a interação que se estabelece entre o professor e os alunos. Sua pesquisa reforça a ideia de que cabe ao professor promover em sala de aula “[...] um ambiente de relações sociais positivas, de comprometimento com os processos de aprendizagem do grupo, de colaboração mútua, de engajamento de interesses e de valorização das contribuições das crianças em aula”.

Dower (2008) sustenta que o engajamento dos alunos decorre de um ambiente inspirador, seguro e de confiança promovido pelo professor a depender de sua interação com os alunos e da forma com as quais promove a participação social deles em sala de aula.

Corroborando com este entendimento, Leite (2003) sugere que o desenvolvimento da criatividade depende das atividades propostas, do ambiente em sala de aula e da atuação do professor, enfatizando que o professor deve promover um ambiente adequado às atividades, orientando, incentivando e permitindo a efetiva participação e expressão dos alunos.

Aróstegui Plaza (2012) argumenta que o papel do professor é desenvolver a autonomia dos alunos com relação à tomada de decisões a partir dos seus próprios critérios estéticos, para o desenvolvimento da atitude criativa.

Assim, o ensino para ser relevante e significativo deverá desenvolver a criatividade, levando em consideração o contexto da aprendizagem e as relações intersubjetivas dos envolvidos no processo de ensino.

1.3.1 Pesquisas brasileiras sobre aprendizagem criativa na Educação Musical

Embora sejam mais recentes as pesquisas brasileiras em Educação Musical envolvendo a aprendizagem criativa de crianças e adolescentes, estudos sobre criação e composição são realizados no Brasil desde a década de 1990, em diferentes abordagens.

No que se refere aos estudos acerca das práticas criativas na Educação

Musical, salientam-se as contribuições de Fonterrada (2015), na obra *Ciranda de sons*. Nessa, a autora apresenta um levantamento de como o assunto tem sido tratado no Brasil, especialmente sob dois focos. O primeiro: a produção acadêmica, com ênfase em publicações do período de 1992 a 2012. O segundo: a atuação de professores de música de diferentes formações e que atuam em múltiplos espaços. Sob esse foco, Fonterrada deu voz a aproximadamente 160 educadores musicais, através de enquete realizada por redes sociais de internet. A obra dessa autora se caracteriza como um “estado da arte”, pois buscou investigar a presença de práticas criativas em diferentes espaços ligados à Educação Musical e à performance, e por quais princípios essas práticas se orientam. Além disso, a obra aborda a metodologia utilizada pelos professores e a percepção dos alunos sobre as práticas criativas. Os resultados de sua pesquisa demonstram que essas práticas vêm ganhando espaço, ainda que restrito, no campo da Educação Musical. Na produção acadêmica, observa-se, naquela obra, a presença de temas relacionados à criação musical aplicada à Educação Musical, destacando-se no período investigado a região Sudeste do Brasil, com maior número de publicações – 17 teses, 8 dissertações, 14 artigos nos anais da ANPPOM e 25 artigos nos anais da ABEM.

Vieira (2014) publicou pesquisa bibliográfica sobre criatividade no contexto da Educação Musical. Neste sentido, essa autora pesquisou dissertações e teses defendidas em todo o Brasil nos primeiros anos do século XXI. Em sua pesquisa constatou a existência de trabalhos que se debruçam sobre o tema, pelo menos, desde o ano de 2001. Entre os anos de 2001 e 2014 foram encontrados pela referida pesquisadora mais de duas dezenas de trabalhos referentes a criação e composição. Além disso, Rebeca Vieira também observou que esses trabalhos foram desenvolvidos, em maior número, em três Estados brasileiros: Rio Grande do Sul, Santa Catarina e São Paulo.

Os trabalhos mais recentes apontam mudanças que pretendem ampliar o conceito de criatividade em música. Assim, esta pesquisa colocará em destaque, portanto, essas ampliações desse conceito, focalizando pesquisas sobre aprendizagem criativa.

Neste contexto, destaca-se a pesquisa de Beineke (2009, 2015) que investigou como as dimensões da aprendizagem criativa se articulam em atividades de composição musical no contexto do ensino de música na escola básica. O

desenho metodológico de sua pesquisa compreendeu a observação e registro em vídeo de dois conjuntos de atividades de composição musical realizadas pela turma participante, grupos focais com as crianças e duas entrevistas com a professora participante, sendo uma semiestruturada e a outra de reflexão com vídeo.

Neste estudo, a autora observou que a aprendizagem criativa é potencializada em atividades que, além de promoverem uma prática musical criativa, incentivam a análise e reflexão dos participantes sobre a mesma. Assim, aponta que as dimensões da aprendizagem criativa “[...] se articulam nas atividades de composição em grupo, apresentação e crítica musical das produções dos alunos em um ciclo que aciona processos de estabilização e desestabilização de ideias de música construídas intersubjetivamente em sala de aula” (BEINEKE, 2009).

A referida autora tem realizado e orientado pesquisas sobre práticas criativas no campo da Educação Musical, contribuindo, ainda, com publicações de artigos sobre o tema em revistas e periódicos. Dentre as pesquisas impulsionadas pela pesquisadora ou desenvolvidas a partir da divulgação dos seus trabalhos no meio acadêmico, destaco oito dissertações de mestrado em Música (tabela 1) realizadas em diferentes contextos, como um curso de formação de professores da educação infantil; oficinas de música para crianças; aulas de música para crianças das séries iniciais da escola básica, para alunos da escola de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e para idosos de um Centro Comunitário; aulas de piano em grupo ministradas para estudantes universitários de um Curso de Licenciatura em Música; além de uma investigação sobre o pensamento de três professores de música sobre criatividade.

Tabela 1 – Dissertações de mestrado sobre práticas criativas na Educação Musical

Autor / Título / Ano / IES	Tema	Contexto
PINHEIRO MACHADO, Cecília M. <i>No nosso mundo a gente inventa: um estudo sobre a aprendizagem criativa em uma oficina de música para crianças</i> , 2013, UDESC.	Compartilhamento e transformação de <i>ideias de música</i> das crianças numa oficina de música.	Oficina de música para crianças
VISNADI, Gabriela Flor. <i>A música que eu compus em grupo, eu tirei do coração: perspectivas das crianças sobre a composição musical na escola básica</i> , 2013, UDESC.	A compreensão das crianças sobre composição musical na escola básica.	Escola básica, com foco na perspectiva das crianças
MALOTTI, Ana Paula Ribeiro Cardoso. <i>O ensino de música na</i>	<i>Aprendizagem criativa</i> enquanto referencial para o planejamento	Educação Infantil, com foco na

<i>educação infantil: um estudo sobre a aprendizagem criativa</i> , 2014, UDESC.	e ação docente em educação musical na Educação Infantil.	formação dos professores
SILVA, Alessandro Felix Mendes e. <i>Concepções de criatividade no ensino instrumental: a perspectiva de três professores</i> , 2015, UDESC.	Concepções de criatividade de três professores que atuam com o ensino de música em escolas.	Escola básica, com foco na perspectiva dos professores
FUGIMOTO, Tatiane Andressa da Cunha. <i>Composição musical com idosos: re-arranjando a Felicidade</i> , 2015, UDESC.	Significados construídos ao longo de uma experiência de composição musical colaborativa com idosos.	Grupo de idosos de um Centro Comunitário
ROCHA, José Leandro Silva. <i>Aprendizagem criativa na aula de piano em grupo</i> , 2015, UFRN.	Aprendizagem criativa em Música na aula de Piano em grupo.	Curso superior de Licenciatura em Música, com foco no ensino instrumental de piano coletivo
OLIVEIRA, Rafael Dias de. <i>Composição, diálogo e conscientização: uma pesquisa participante em Educação Musical na EJA</i> , 2016, UDESC.	Aspectos que permeiam o diálogo e o processo de conscientização em ações pedagógicas de composição musical em uma escola de EJA.	Escola de Educação de Jovens e Adultos (EJA)
RONCALE, Mariana M., <i>Do Rec ao Play, e além: as gravações em uma oficina de música para crianças</i> , 2017, UDESC.	Compreensão e análise do potencial pedagógico do registro sonoro e audiovisual através da <i>mídia-educação</i> em uma oficina de música para crianças.	Oficina de música para crianças

Fonte – Elaborado pela autora, 2017.

Em comum, todas essas pesquisas abordam a aprendizagem criativa. Contudo, elas se diferenciam pelo objeto que cada uma se propõe a investigar. A maior parte se dedica à análise da perspectiva dos alunos em relação à sua própria aprendizagem. Em menor proporção, encontram-se aquelas que focalizam a perspectiva dos professores sobre o tema em questão.

Dentre as pesquisas sobre práticas criativas que focalizam a perspectiva das crianças, Pinheiro Machado (2013) investigou as dinâmicas que movimentam *ideias de música* de crianças de 7 a 11 anos em uma oficina de música oferecida à comunidade enquanto projeto de extensão da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), analisando e documentando como essas ideias são compartilhadas e transformadas na comunidade de prática e aprendizagem estabelecida em sala de aula, buscando, ainda, compreender o modo como as crianças se relacionam com música e interagem socialmente dentro e fora da Oficina. (PINHEIRO MACHADO, 2013, p. 9).

Seu estudo é fundamentado em pesquisas no campo da aprendizagem criativa nas áreas de educação e educação musical, que ressaltam a importância de

envolver a criança em seu processo de aprendizagem (PINHEIRO MACHADO, 2013, p. 9).

O desenho metodológico de sua pesquisa buscou documentar a aprendizagem das crianças a partir de um conjunto de coleta de dados, que abarcava:

(1) observação e registro em vídeo de aulas ao longo do ano; (2) entrevistas semiestruturadas iniciais com as crianças; (3) entrevistas de estimulação de recordação com vídeos editado das observações, a partir dos quais as crianças analisaram e refletiram sobre suas produções colaborativamente; e (4) registros produzidos voluntariamente pelas crianças em diários individuais, produzidos para a pesquisa e chamados de *cadernos de ideias de música* (PINHEIRO MACHADO, 2013, p. 9).

Baseada na metodologia de Griffin (2009 apud PINHEIRO MACHADO, 2013, p 44), as crianças foram convidadas a fazer voluntariamente anotações, desenhos, colagens e pinturas em diários individuais, chamados *cadernos de ideias de música*, que revelassem sua compreensão sobre a música, suas invenções e gostos musicais, registrando suas experiências, para, em entrevistas filmadas em pequenos grupos, compartilhar seus registros e conversar sobre suas ideias (PINHEIRO MACHADO, 2013, p 44).

Os *cadernos de ideias de música* se mostraram como um espaço de registro, reflexão e compartilhamento dos diversos mundos musicais vividos pelas crianças, além de revelarem uma forma de acessar as ideias das crianças sobre música. Segundo a autora,

Os *cadernos* trouxeram as experiências das crianças em forma de registros, produções e reflexões individuais que foram compartilhadas com os colegas e passaram por avaliação, análise crítica e contextual sobre o que é interessante, acontecendo assim uma revisão e então a recriação e ressignificação desses materiais, podendo gerar, inclusive a criação de novos materiais e *ideias de música*. Esse processo dinâmico sugere que é necessário possibilitar espaço, documentar a aprendizagem e incentivar a reflexão e o compartilhamento para que as crianças possam se apropriar das experiências e ampliar suas *ideias de música* (PINHEIRO MACHADO, 2013, p. 78).

Os resultados de sua pesquisa revelaram que *ideias de música* são compartilhadas e transformadas em sala de aula em processos de negociação percebidos entre as crianças e professoras, enquanto trabalhavam colaborativamente. Sob a luz do referencial da aprendizagem criativa, a pesquisa

destaca a importância de dar voz às crianças, valorizando sua perspectiva e proporcionando um ambiente que possibilite o desenvolvimento de sua *agência* e a configuração de uma comunidade de aprendizado e prática musical na sala de aula. Ressalta, ainda, a importância de conhecer as *ideias de música* das crianças para que a Educação Musical possa intervir de forma relevante e significativa, reconhecendo e valorizando os olhares das crianças sobre seus processos de aprendizagem musical (PINHEIRO MACHADO, 2013, p. 9).

Visnadi (2013), focalizando a perspectiva das crianças da escola básica, realizou uma pesquisa de mestrado que pretendia investigar como as crianças compreendem a composição no contexto da Educação Musical na escola básica. Interessava, portanto, para esta pesquisa a compreensão da perspectiva das crianças sobre o que é composição, por que as pessoas compõem música, quais os valores atribuídos à atividade de compor e como elas explicam o processo de compor. O estudo foi apoiado teoricamente em pesquisas que investigam a composição em educação musical, em especial aquelas que focalizam a perspectiva das crianças, como as de Beineke (2009) e de Burnard (2000, 2004, 2006 apud VISNADI, 2013).

Para tanto, a autora realizou um estudo de caso com uma turma de 4º ano das séries iniciais do ensino fundamental, que não tinham aulas de música no seu currículo. Durante o período de três meses, em encontros semanais organizados pela pesquisadora, as crianças realizaram composições em grupos formados livremente pelas mesmas, que de um modo geral se reuniram por questões de afinidade. A pesquisadora conduziu os trabalhos em sala de aula, procurando não intervir diretamente nas decisões e nas ideias musicais dos grupos, com o objetivo de promover um espaço para criação e autonomia dos alunos, buscando dar suporte somente quando necessário (VISNADI, 2013).

Os dados da pesquisa foram coletados através de observação participante das aulas, registros em videogravação e duas entrevistas semiestruturadas com as crianças a fim de acessar suas perspectivas sobre o tema (VISNADI, 2013).

Os resultados da pesquisa revelaram que as crianças entendem a composição musical de maneira abrangente, realizando paródias, composições, arranjos e improvisações. Além disso, verificou-se que “Elas atribuem grande valor à mensagem transmitida nas letras de suas músicas, sendo que a composição só faz

sentido quando é realizada com amigos e apresentada a outras pessoas” (VISNADI, 2013, p. 13).

Durante as atividades, a maioria das crianças optou por compor canções a partir de temas e situações do seu cotidiano: sua rotina como estudantes, as paixões ou situações observadas na escola e no bairro. Algumas composições utilizaram trechos de músicas conhecidas, misturando fragmentos criados à linhas melódicas presentes em trilhas sonoras de novelas. Criavam paródias, novos arranjos de parlendas e versões de músicas da mídia, explicando “[...] essas práticas com naturalidade, sem desmerecer ou depreciar o próprio trabalho pelo fato de inspirar-se em outras músicas” (VISNADI, 2013, p. 91).

Em grupos formados especialmente por meninas, as crianças incluíram, ainda, gestos e movimentos corporais às suas composições, revelando que dança e música não eram entendidas de forma desarticulada. Os meninos, por sua vez, valorizavam a habilidade de criar versos de improviso (VISNADI, 2013).

Uma das contribuições para a área da Educação Musical discutidas nesta pesquisa está a busca pela compreensão do ponto de vista das crianças com relação à composição e na valorização de aspectos extrínsecos da música. Segundo a autora,

[...] é necessário que o educador tenha compreensão sobre o que pensam as crianças com relação à composição musical; quais os valores atribuídos a essas práticas; e como - para elas - deve ser o processo. Elementos que muitas vezes para o professor são considerados extrínsecos à música - portanto desvalorizados dentro das atividades - para as crianças podem ser os elementos mais importantes e imprescindíveis para que a composição aconteça de maneira eficiente (VISNADI, 2013, p. 139).

Além disso, a autora conclui que a demonstração real de interesse e valorização da produção feita por cada criança, proporcionando desta forma um ambiente de confiança, faz com que as crianças acreditem em seu potencial, sentindo-se capazes e estimuladas a continuar compondo (VISNADI, 2013).

Focalizando a educação musical infantil, Malotti (2014) promoveu um curso de formação de professores de música e acompanhou a ação pedagógica de duas professoras participantes do curso com o objetivo de investigar a aprendizagem criativa enquanto referencial para o planejamento e ação docente em Educação Musical na Educação Infantil. A concepção do curso seguiu a orientação do referencial teórico em questão, promovendo entre os professores participantes

atividades musicais em processo colaborativo, como a atividade de composição, documentando-as e incentivando-os a refletirem a partir da experiência e da documentação.

Segundo a autora, o curso não tinha o objetivo de prescrever um “[...] conjunto de atividades que poderiam ser aplicadas em sala, mas teve função reflexiva sobre o conjunto de conceitos que poderiam se estabelecer como referencial para o desenvolvimento de trabalhos na Educação Musical” (MALOTTI, 2014, p. 63).

Para tanto, a pesquisadora propôs durante o curso a leitura de textos sobre o tema a fim de promover momentos de discussão com reflexões teóricas sobre a atuação do professor, contribuindo, assim, para a construção de um entendimento. Na sequência, realizaram atividades de composição colaborativa, como jogo de copos e sonorização de histórias, onde professores foram desafiados a vivenciarem atributos que deveriam incentivar, arriscando-se socialmente e, a partir disso, refletirem sobre o processo de aprendizagem em grupo. Esta experiência revelou aos participantes a importância de um ambiente seguro para que todos possam se arriscar com confiança. Situação que surgia à medida que os participantes se ajudavam, se encorajavam, ensinando uns aos outros a partir de suas próprias experiências. Perceberam, portanto, que um professor “[...] que prefere ‘o seguro’ ao ‘correr riscos’, provavelmente terá dificuldades de abrir mão dos planejamentos pré-fixados, de compartilhar as escolhas com as crianças, de não ter necessariamente o controle dos resultados” (MALOTTI, 2014, p. 76). Compreenderam, também, que dar espaço para que o aluno participe ativamente do seu processo de aprendizagem e desenvolva sua autonomia nas aulas de música não significa abrir mão totalmente da estruturação das aulas e atividades, pois, conforme Craft (2010) adverte, se por um lado estrutura demasiada restringe a atuação, liberdade total pode gerar confusão. Assim, com os estudos sobre o referencial da aprendizagem criativa e as experiências vivenciadas no curso, os participantes perceberam a importância da busca por um equilíbrio entre liberdade e estruturação e que a prática da documentação pode ser uma aliada neste processo.

Além das leituras e das atividades de composição, os participantes elaboraram, ainda, planejamentos em pequenos grupos, considerando os principais aspectos do referencial da aprendizagem criativa, e puderam desenvolvê-los nas instituições em que atuavam. A partir destes planejamentos foram realizadas

diferentes atividades de apreciação, execução e composição com o objetivo de promover espaços para que as crianças manifestassem suas impressões, ideias e opiniões. “Essa concepção sobre a forma como as crianças podem ser ativas em seu processo de aprendizagem baseia-se no referencial de aprendizagem criativa, e desencadeou muitas reflexões” (MALOTTI, 2014, p. 87).

Segundo a autora,

[...] as problematizações e reflexões desencadeadas nessas etapas possibilitaram que os professores ampliassem suas perspectivas sobre a ação pedagógica. Nesse sentido, o processo educativo ofereceu subsídios pedagógicos aos professores através do foco na perspectiva da criança e em seu processo de aprendizagem, colaborando para a construção de práticas inclusivas, críticas, reflexivas e criativas. Através do curso de formação, das reuniões de planejamento e reflexão, e das ações desenvolvidas no espaço educacional, os professores estabeleceram novas relações com o fazer musical e com a ação pedagógica. As dimensões do fazer musical, tais como ouvir, tocar e cantar deixaram de ser elementos reprodutivos, e passaram a ser considerados como ferramentas que permitem estabelecer pontes para as conexões, imaginação e ideias das crianças (MALOTTI, 2014, p. 156).

Os resultados dessa pesquisa revelaram que o referencial da aprendizagem criativa influenciou as concepções dos professores participantes, acenando para mudanças em seus planejamentos e ações, tais como:

[...] menos estruturação e interferência dos professores e mais liberdade para as crianças; realização de trabalhos de composição em pequenos grupos; reavaliação de uma prática criativa para uma prática que promove a criatividade; documentação das atividades e produções das crianças, procurando dar voz às crianças, estimular e mediar a aprendizagem (MALOTTI, 2014, p. 157).

Sendo assim, esta pesquisa contribui ao demonstrar que um processo de formação, ação e reflexão pode ser capaz de desencadear o pensamento crítico, levando os professores participantes a revisarem suas próprias concepções e práticas pedagógicas, oferecendo novas possibilidades de aprendizagem.

Contribuindo com este entendimento, Silva (2015) investigou as concepções de criatividade de três professores que atuam com o ensino de música no contexto escolar, procurando compreender como suas experiências refletiram no seu entendimento sobre o tema e como tais concepções orientam sua atuação. Sua fundamentação teórica articulou estudos sobre criatividade da psicologia, da Educação e da área da Educação Musical. A partir disso, realizou entrevistas

semiestruturadas com cada participante da pesquisa, seguindo o modelo metodológico proposto por Odena (2012 apud SILVA, 2015) para investigar o pensamento do professor sobre criatividade. Assim, as entrevistas foram divididas em duas etapas: a primeira buscou conhecer as experiências musicais, de formação e pedagógica dos professores, e a segunda, as perspectivas dos professores sobre aluno criativo, ambiente para criatividade, processo criativo e produto criativo.

Na análise dos dados coletados, o autor identificou que as concepções dos professores sobre criatividade envolviam termos como inventividade, soluções de problemas e superação dos próprios limites, relacionando-se com os principais conceitos psicológicos da criatividade. Além disso, os professores pesquisados entendem que todos podem ser criativos, afirmando que tal característica depende de um ambiente propício para a criatividade. Destacaram também que os processos realizados em grupo geram ideias ainda mais criativas, diante das trocas de experiências e negociações, e que a documentação das aulas pode auxiliar na avaliação e auto avaliação, além de favorecer sua percepção sobre como os alunos aprendem (SILVA, 2015).

O autor verificou que as concepções dos professores entrevistados sobre um ambiente criativo levaram em conta as relações sociais positivas, o engajamento de interesses e a valorização das experiências dos alunos, assim como o papel do professor neste contexto, revelando, portanto, as dimensões do ensino criativo defendidas por Jeffrey e Woods (2009).

Por fim, o autor observa que as experiências dos professores aliadas aos conceitos apreendidos durante a formação acadêmica dos mesmos incorporam-se nas suas práticas reflexivas, provocando mudanças na sua compreensão sobre criatividade musical (SILVA, 2015).

Fugimoto (2015), voltando suas atenções para práticas criativas envolvendo idosos, realizou uma pesquisa com 16 senhoras integrantes de um grupo de canto de um Centro de Convivência de Idosos do Paraná, com o objetivo investigar os significados construídos ao longo de uma experiência de composição musical colaborativa com idosos. Seu estudo teve como referencial teórico a aprendizagem criativa, focalizando os processos colaborativos de aprendizagem em atividades de composição. A autora também fez uso de diários individuais para acessar a perspectiva das participantes, combinando duas técnicas de produção e coleta de

dados: observação participante e narrativas⁴, que foram produzidas oralmente e registradas nos referidos diários.

A composição musical, observada em cinco encontros e uma apresentação musical, foi desenvolvida pelo grupo a partir da proposta de re-arranjo de Penna e Marinho (2010), considerada como uma “[...] estratégia criativa planejada com o intuito de promover a reapropriação ativa de uma música, considerando a vivência do aluno, buscando articular o trabalho pedagógico sobre a música que o aluno ouve e que faz parte da sua vida” (FUGIMOTO, 2015, p. 41).

A música escolhida pelas participantes para esta atividade foi *Felicidade*, de autoria de Lupicínio Rodrigues (1914-1974). Assim, durante seu processo de re-arranjo, o grupo pôde experimentar e utilizar sonoridades vocais, corporais, instrumentais e fontes sonoras presentes no cotidiano que julgaram interessantes (FUGIMOTO, 2015).

Durante a pesquisa, as senhoras confeccionaram diários individuais, expressando impressões, anseios, dúvidas, lembranças e histórias que se concretizaram a partir dos encontros. Considerando que nem todas as participantes eram alfabetizadas, o registro pode ser realizado por meio de fotos, desenhos, colagens e palavras. Além dos diários, foram organizados roteiros em conversas individuais para se extrair narrativas. Assim,

Funcionando como guia para as conversas, o roteiro buscou saber como cada senhora, individualmente, percebeu o processo de composição vivenciado pelo grupo; como cada uma pôde perceber a sua participação nesse processo, infere-se que tenha aprendido algo; se teve dificuldades, quais as dificuldades encontradas; qual o sentido que a proposta teve; que pontos cada senhora considerou mais significativo; se elaborou o diário, como o fez; o que cada senhora registrou; se gostaria de me contar algo sobre os registros; e que sentido teve a música *Felicidade* (FUGIMOTO, 2015, p. 61).

As aulas foram gravadas em vídeos, que foram editados para servirem de material de apoio para a construção das narrativas e reflexão da ação sobre o trabalho realizado durante os encontros (FUGIMOTO, 2015).

Os resultados dessa pesquisa demonstraram que a realização de uma proposta de composição musical colaborativa permite articular as vivências musicais

⁴ Segundo Abreu (2011), “[...] a estrutura que compõe as narrativas permite reconstruir as ações das pessoas em seus contextos, mostrando o lugar, o tempo, os motivos e os elementos que evidenciam as peculiaridades dos sujeitos”, de modo a compreender os fatores que as motivam. (ABREU, 2011, p. 53-54).

e as histórias de vida das participantes, ampliando e ressignificando suas experiências musicais (FUGIMOTO, 2015). Assim, pode-se afirmar que esta pesquisa contribui para a elaboração e reflexão sobre metodologias para o ensino de música e processos de aprendizagem criativa na Educação Musical de idosos.

Ao refletir sobre sua experiência com os alunos da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e seus estudos relacionados ao ensino e aprendizagem de piano, Rocha (2015) observou que o uso de práticas criativas em sala de aula, tais como a composição no ensino de Piano em Grupo, poderia “[...] favorecer um ambiente no qual a construção de saberes ocorre via processos criativos e colaborativos, tornando a aprendizagem de Música mais divertida, significativa e abrangente” (ROCHA, 2015, p. 14). Diante disso, realizou uma pesquisa com o objetivo de investigar a aprendizagem criativa em Música na aula de Piano em grupo, partindo de um referencial teórico norteado por dois eixos principais: a criatividade na área da Educação Musical e o ensino e a aprendizagem de piano. O procedimento metodológico adotado foi uma pesquisa-ação com a professora e os alunos das disciplinas Prática de Instrumento Harmônico I e II, do curso de Licenciatura em Música da UFRN, estruturada em 4 fases:

1) a identificação das situações iniciais e a problematização do tema criatividade na aula de Piano em grupo, considerando o contexto de um curso de formação docente em Música; 2) a projeção das ações, a definição dos objetivos e a organização dos instrumentos de coleta e análise de dados; 3) a realização das ações planejadas; e 4) a avaliação dos resultados, a transcrição, a organização e a análise dos dados coletados por meio de observações participantes e entrevistas.

Assim, considerando o Ciclo da Aprendizagem Criativa formado pelas atividades de compor, apresentar e criticar Música defendido por Beineke (2009, 2015), Rocha (2015) propôs em sua dissertação um ciclo criativo de formação em Música para a promoção da aprendizagem criativa na aula de piano em grupo, no qual professores e alunos ensinam e aprendem criativamente, ampliando as possibilidades de formação na Educação Musical. O autor esclarece que

Isso foi possível devido à vivência conjunta de práticas criativas relacionadas à improvisação, à elaboração de arranjos e composições musicais – elementos que contribuíram favoravelmente para o processo de aprendizagem dos participantes (ROCHA, 2015, p. 7).

Destaca, ainda, que o planejamento dos procedimentos pedagógicos-

metodológicos, sua aplicação e avaliação, foi decisivo para que isso ocorresse, pois consideraram as perspectivas dos alunos, suas criações musicais e trocas colaborativas (ROCHA, 2015).

Oliveira (2016), direcionando seu olhar para a composição musical no contexto da escola de Educação de Jovens e Adultos (EJA), investigou os aspectos que permeiam o diálogo e o processo de conscientização em ações pedagógicas dessa natureza. Seu referencial teórico foi construído em dois eixos: a concepção de educação problematizadora de Paulo Freire (1982, 1987, 2001, 2001a apud OLIVEIRA, 2016), que busca a partir do diálogo e da conscientização a transformação de uma realidade, e a composição na Educação Musical na visão de Swanwick (2002, 2013, 2014 apud OLIVEIRA, 2016).

Desta forma, através da metodologia da pesquisa participante, o pesquisador procurou identificar e analisar aspectos presentes no diálogo dos alunos da EJA durante o processo de composição musical colaborativa, destacando aqueles que sinalizavam possíveis mudanças na relação dos mesmos com a música durante o referido processo (OLIVEIRA, 2016).

Os resultados da pesquisa revelaram que, nos diálogos ocorridos durante o processo de composição, “[...] o reconhecimento do outro, o aprendizado musical com o outro e a importância do discurso musical do sujeito emergiram como aspectos principais” (OLIVEIRA, 2016, p. 115). Isso indica que o planejamento didático aplicado na ocasião proporcionou aos estudantes uma experiência reflexiva em Educação Musical.

Assim, pode-se afirmar que essa pesquisa contribui ao apresentar uma abordagem metodológica diferenciada para o ensino de música na EJA, considerando as particularidades do seu contexto.

Destaco que esta pesquisa, embora desenvolvida à luz do referencial freireano, relaciona-se com a aprendizagem criativa na medida em que valoriza as ideias e experiência musicais dos envolvidos, promove processos colaborativos e a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento, tornando-os sujeitos de sua própria aprendizagem.

Por fim, Roncale (2017), focalizando a perspectiva das crianças, buscou em sua pesquisa compreender como os processos de gravação se articulam numa oficina de música e que sentidos as crianças atribuem a esses processos. A oficina de música para crianças investigada fazia parte das ações do Programa de

Extensão Música e Educação da UDESC e contou na ocasião com a participação de 15 crianças entre 9 e 11 anos de idade.

Seu referencial teórico foi apoiado em dois eixos: a mídia-educação e a aprendizagem criativa. A metodologia escolhida tinha uma abordagem qualitativa e os dados da pesquisa foram coletados através de observação participante, diário de campo, registros em vídeo e grupos focais realizados com as crianças.

Os resultados revelaram que o uso de mídias digitais na oficina não se restringiu a uma ferramenta pedagógica. Ao serem inseridas em um contexto cultural, as mídias digitais desencadearam diferentes concepções e influenciaram o modo de agir e de pensar das crianças. Além disso, as discussões em torno da escuta e análise das gravações das composições das crianças conduziram-nas para a exploração de diferentes possibilidades e caminhos sonoros, transformando a compreensão sobre suas próprias criações na medida em que as atividades de compor, gravar e escutar foram sendo desenvolvidas nas aulas da oficina.

Do exposto, observa-se que as pesquisas aqui destacadas, em sua maioria, contribuem na medida em que apresentam possibilidades metodológicas para práticas criativas na Educação Musical, com crianças, jovens, adultos e idosos, em diferentes contextos (BEINEKE, 2009, ROCHA, 2015; MALOTTI, 2014; VISNADI, 2013; PINHEIRO MACHADO, 2013; FUGIMOTO, 2015; OLIVEIRA, 2016; RONCALE, 2017). Os trabalhos de Malotti (2014) e de Silva (2015), em especial, demonstram, ainda, a importância de uma formação continuada para professores já que tende a promover a reflexão sobre a prática a partir da apresentação de conceitos e do compartilhamento de experiências entre os participantes, apontando possíveis mudanças em suas concepções sobre ensino e aprendizagem na Educação Musical.

Essas pesquisas, ao focalizarem a perspectiva dos participantes sobre o processo de ensino e aprendizagem no contexto da Educação Musical, promovendo momentos de reflexão ora dos alunos ora dos professores sobre aulas específicas, suas ações ou concepções, apresentam possíveis características de práticas voltadas para uma aprendizagem musical criativa.

Nessa perspectiva, auxiliam na busca por respostas aos questionamentos que impulsionaram este trabalho, aproximando-me de meu principal objetivo: realizar um estudo sobre aprendizagem musical criativa a partir da reflexão sobre três oficinas de música.

Ressalta-se, porém, que a presente revisão de literatura não esgota o universo de pesquisas realizadas sobre aprendizagem criativa na Educação Musical, apenas apresenta aquelas que considere fundamentais para este estudo.

2 CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Como podemos tornar estranho o que é comum ao nosso dia a dia? O trajeto que percorremos entre nossa casa e nosso trabalho transforma-se, muitas vezes, em uma tela, com cores estáveis, objetos paralisados e com um verniz definitivo. As atividades que desempenhamos em nosso trabalho, com a rotina diária, aparentam, e somente aparentam, certa fixidez. Nos percursos costumeiros, realizados muitas vezes com pressa, não percebemos, por exemplo, o desabrochar de uma flor em um jardim, a mudança nas cores de uma casa, a demolição de um pequeno comércio que cede espaço para a construção de um grande edifício e os cabos elétricos nos postes que se avolumam com o aumento da cidade. Além disso, não percebemos como nos sentimos ao realizar esses trajetos. Pequenas e grandes mudanças acontecem diariamente, tanto no que nos cerca quanto em nós mesmos. Sendo assim, como podemos enxergá-las com mais atenção e nos apropriarmos, com vantagem, das transformações, mesmo aquelas mais sutis, que compõem o nosso cotidiano?

A experiência de reflexão sobre minha prática em sala de aula, auxiliada pelos ensinamentos da aprendizagem criativa, incitaram-me a refazer, com mais atenção, o itinerário que percorria, todos os dias, durante o meu horário de trabalho. A experiência das oficinas de música em Rancho Queimado, apesar de suas particularidades, manteve relações diretas com minha prática em sala de aula no município de Florianópolis. Trabalhar com crianças em um contexto diferente daquele ao qual eu estava habituada forçou-me a repensar nas estratégias que eu adotava em sala de aula. Embora nas oficinas eu ensinasse música para crianças da escola básica, o conjunto de circunstâncias que as envolviam (faixa etária, história, cultura, religião, etc.) estimularam em mim a reflexão a respeito de minhas práticas.

Desse modo, na tentativa de registrar o trajeto que explorei durante minha pesquisa, em um movimento que realçou o estranhamento de minhas rotinas diárias em sala de aula, apresentarei, a partir deste ponto, o caminho metodológico que escolhi para alcançar os objetivos lançados no início da pesquisa. As bagagens – as referências teóricas e minhas experiências como professora – utilizadas para enfrentar os desafios que se impuseram pelo caminho foram devidamente

apresentadas no capítulo anterior. Neste, seguiremos as sendas que trilhei durante os meses em que realizei a confecção desta dissertação.

Conforme mencionado anteriormente, esta pesquisa foi construída a partir de questões levantadas durante a observação da documentação de minha experiência como docente em um projeto de extensão promovido pela UDESC, no município de Rancho Queimado. Neste projeto foram realizadas oficinas de música, teatro e artes visuais para crianças da escola básica enquanto seus professores participavam de um curso de formação nessas três linguagens artísticas. Na ocasião, ministrei três oficinas de música para crianças das séries iniciais ao lado de outros dois professores de música. Cada oficina contou com a participação de uma turma de determinada série do ensino fundamental. Como ministramos apenas uma aula nas duas primeiras oficinas e três aulas na terceira e última oficina, neste projeto de extensão participei como professora de música em cinco aulas, que foram documentadas pela equipe atuante no projeto.

Após a conclusão desse projeto de extensão, desenvolvi a ideia de trabalhar com os registros dessas aulas em minha pesquisa de mestrado, ou seja, de elaborar meu projeto de pesquisa a partir dos dados coletados naquele projeto de extensão. Com a definição desta ideia e a disponibilização dos registros pelos coordenadores do projeto de extensão, optei pela realização de uma pesquisa que investigue o meu processo reflexivo sobre a prática pedagógica nessas três oficinas de música para crianças, com base em estudos sobre a aprendizagem musical criativa.

Partindo de dados já coletados, o desenho metodológico se configurou numa abordagem qualitativa. Bresler (2006) explica que pesquisadores interessados na singularidade de um determinado processo de ensino e aprendizagem valorizam este tipo de abordagem, pois seu desenho metodológico salienta muitos detalhes do contexto da pesquisa. De um modo geral, a pesquisa qualitativa “[...] consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo” (DENZIN; LINCON, 2006, p. 17), procurando compreender e interpretar os fenômenos em seus cenários naturais a partir de vários materiais empíricos, como textos, notas, entrevistas e registros de imagem e som.

Outra característica do enfoque qualitativo é que

[...] a investigação qualitativa proporciona aos investigadores em educação um conhecimento intrínseco aos próprios acontecimentos, possibilitando-lhes uma melhor compreensão do real, com a subjectividade que estará

sempre presente; pela conjugação do rigor e da objectividade na recolha, análise e interpretação dos dados. (PACHECO, 1995, p. 17-18).

Segundo Bogdan e Biklen (1994), as pesquisas qualitativas na área da educação configuram-se, principalmente, pelos seguintes aspectos:

- Pela obtenção de dados através da inserção direta do investigador no contexto da pesquisa;
- Por serem descritivas, pois os dados são recolhidos em formato de palavras e imagens ao invés de números, o que permite uma análise minuciosa do mundo;
- Por possuírem um maior interesse pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; e
- Pela tendência de analisar os dados de forma indutiva, sem partir de hipóteses previamente estabelecidas, sendo que as abstrações são construídas à medida que os dados são recolhidos e vão sendo analisados.

Para os autores, as pesquisas qualitativas também se caracterizam pela importância do significado, buscando-se a compreensão da perspectiva dos participantes da pesquisa, no caso deste trabalho, a minha perspectiva enquanto professora de uma oficina de música.

Neste sentido, optou-se pela abordagem qualitativa por se tratar de uma pesquisa em educação que pretende analisar eventos que emergem de minha experiência em sala de aula, como professora de música, em um processo de reflexão sobre a ação baseada na observação de registros documentais e audiovisuais coletados em determinado momento e contexto educacional.

Considerando minha atuação nesse conjunto de aulas, me debrucei sobre minhas memórias e anotações a fim de preencher algumas lacunas na documentação analisada, apresentando situações que não foram registradas pelas câmeras, além de minhas impressões sobre as aulas, de modo a contribuir para os momentos de reflexão sobre os acontecimentos.

De acordo com Demo (1999), a pesquisa qualitativa torna possível esta integração entre o pesquisador e os dados, em uma análise descritiva e reflexiva, criando assim discussões e aprofundamento da temática em questão. Corroborando com este entendimento, Flick (2004) sustenta que as subjetividades do pesquisador e daqueles que estão sendo estudados fazem parte do processo de pesquisa, assim como a reflexividade, ou seja, as reflexões do pesquisador sobre suas ações, observações e impressões.

A metodologia deste trabalho fundamentou-se também na documentação dos processos de aprendizagem em sala de aula, tendo como referência os trabalhos de Craft e Paige-Smith (2010c).

Segundo essas autoras,

A documentação de nossa prática e da aprendizagem das crianças capacita-nos a explorar com os outros aquilo que fez com que as crianças se envolvessem e participassem; a documentação ajuda a fazer previsões sobre o que elas sabem e sobre os temas em que estão confiantes, bem como a observar melhor aquilo que ainda encontram dificuldades. Ajuda também a planejar nosso trabalho de maneira mais adequada, tanto para a aprendizagem individual quanto para a aprendizagem de grupo (CRAFT; PAIGE-SMITH, 2010c, p. 39-40).

Nesta perspectiva, Feldman (2008) afirma que essa metodologia contribui para a transformação das práticas como também para a avaliação do que está sendo realizado.

Craft e Paige-Smith (2010c, p. 39) explicam que grande parte de nossa documentação é obtida informalmente, versando sobre memórias e histórias compartilhadas, desenhos e textos das crianças. Destacam, no entanto, que existem documentações mais intencionais ou formais, obtidas através de diários, imagens digitais, gravações sonoras e transcrições das conversas, constituídos em efetivos objetos de reflexão.

Segundo essas autoras, a documentação da aprendizagem das crianças baseada em fotos e vídeos leva-nos à construção de narrativas visuais nas quais seu envolvimento e suas vozes estão presentes. As gravações sonoras, por sua vez, favorecem a escuta de como as crianças participam de determinadas situações (CRAFT; PAIGE-SMITH, 2010c).

Além disso, ao mencionar a abordagem Reggio⁵, essas autoras explicam que a documentação não serve apenas para tornar a aprendizagem das crianças visível, pois permite, ainda, o compartilhamento da experiência e a abertura para possíveis interpretações. Tal abordagem observa as artes em geral como um meio de documentar e dar sentido à aprendizagem (RINALDI, 2001 apud CRAFT; PAIGE-SMITH, 2010c). Assim, entendem que a narrativa do processo de aprendizagem deve fazer uso de linguagens verbais e não verbais de forma

⁵ Abordagem utilizada nas práticas da pré-escola Reggio Emilia do norte da Itália, em que os profissionais compartilham suas anotações com os envolvidos no cuidado e na aprendizagem das crianças (CRAFT; PAIGE-SMITH, 2010c).

metafórica, poética e musical, a fim de expressar sua completude holística, ou seja, compreender os fenômenos na sua totalidade.

2.1 DESENHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

O desenho metodológico desta pesquisa foi construído com base na observação de registros documentais e audiovisuais de um conjunto de cinco aulas de música ministradas em 2015 para crianças das séries iniciais de uma escola básica do município catarinense de Rancho Queimado. Estas aulas contaram com minha participação como professora de música e foram ministradas em formato de oficina. Cada oficina era ministrada para uma turma de crianças das séries iniciais. Considerando minha ação docente em três turmas, as duas primeiras com uma aula e a terceira com três encontros sucessivos, nesta pesquisa são analisadas três oficinas de música que correspondem a um total de cinco aulas.

Como esses registros de minha prática pedagógica foram produzidos num momento anterior ao desenvolvimento desta pesquisa, é importante deixar claro meu papel em cada período. Num primeiro momento, quando ocorreram as oficinas, o meu papel era de professora de música. Os registros das aulas foram coletados pelos participantes daquele projeto de extensão com o objetivo de promover o compartilhamento daquela experiência e viabilizar futuras pesquisas dentro da universidade. A partir do desenvolvimento deste projeto de pesquisa, quando me foi concedido o acesso àquela documentação pedagógica, assumo o papel de uma professora-pesquisadora, que sistematiza os dados coletados nas oficinas e reflete sobre eles com base no referencial da aprendizagem criativa e do professor reflexivo.

Figura 2 – Desenho metodológico da pesquisa



Fonte – Elaborado pela autora, 2017.

A figura 2 apresenta um resumo do desenho metodológico desta pesquisa, que será detalhado nos tópicos a seguir.

2.1.1 Contexto das oficinas de música

As aulas de música objeto deste estudo estavam inseridas em um projeto de extensão da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) cujo principal objetivo era a formação continuada de professores da rede de ensino do município catarinense de Rancho Queimado. Trata-se de uma das ações do grupo de pesquisa Música e Educação (MUSE), do qual faço parte.

2.1.1.1 O MUSE e suas ações

O grupo de pesquisa MUSE é vinculado ao Departamento de Música do Centro de Artes da UDESC e foi criado em 2004 com o objetivo principal de desenvolver atividades de pesquisa relacionadas ao ensino de música nos mais diversos contextos educacionais (ver Anexo A).

O grupo MUSE é formado por pesquisadores, professores e estudantes dos cursos de licenciatura e de bacharelado em música (graduação) e do mestrado em música (pós-graduação), que desenvolvem seus trabalhos de forma integrada. Assim, além das atividades específicas de cada núcleo de trabalho e de cada pesquisa em andamento, o MUSE mantém um grupo permanente de discussão entre os seus membros, promovendo reuniões periódicas nas dependências do Laboratório de Música (LABMUSE) do Departamento de Música do Centro de Artes da UDESC.

A partir de 2011, as novas diretrizes da Política de Extensão da UDESC, dispostas na Resolução 7/2011 do respectivo Conselho Universitário (CONSUNI), fomentaram o desenvolvimento de novos projetos de pesquisa, ensino e extensão, ampliando as ações do grupo. Neste mesmo período, com a avaliação das atividades da área de educação musical do Departamento de Música da UDESC surgiu o Programa de Extensão Música e Educação (MUSE), cujas ações

[...] tem foco nos processos de musicalização de crianças, no atendimento da demanda por novos cursos direcionados à formação de professores e na produção de material didático, além do projeto que prevê a realização de fóruns no estado de Santa Catarina para discutir as ações de implementação da Lei 11.769 (BRASIL, 2008). Neste sentido, o MusE tem desempenhado um papel importante na perspectiva de auxiliar os sistemas de ensino no cumprimento da obrigatoriedade da música na escola (SCHAMBECK; FIGUEIREDO; BEINEKE, 2015, p. 33).

O grupo de pesquisa MUSE, por meio de seu programa de extensão passou a realizar nos anos subsequentes projetos em parceria com outros centros de ensino da própria universidade e de outras instituições.

No ano de 2014, o MUSE contava com quatro projetos de extensão e cinco projetos de pesquisa na área de Educação Musical em andamento, além do *Evento de pesquisa e extensão do MusE*, que naquele ano completou sua quinta edição (SCHAMBECK; FIGUEIREDO; BEINEKE, 2015).

Os quatro projetos de extensão – *Oficina de música; Fórum Catarinense de Ensino de Artes nos cursos de pedagogia; Fórum Catarinense de Educação Musical; e Formação de professores* – eram realizados de forma articulada, enfatizando a indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão. Dos cinco projetos de

pesquisa desenvolvidos pelo MUSE naquele ano, dois contaram com a participação ativa de pesquisadores de outras universidades⁶.

Nos últimos anos, o grupo de pesquisa MUSE consolidou-se através de ações de ensino, pesquisa e extensão de grande abrangência na área de Educação Musical. Ao aproximar escola, universidade e comunidade, professores em formação inicial e continuada, professores universitários e pesquisadores, esse grupo de pesquisa tornou possível a existência de um espaço cultural que permitisse o desenvolvimento de atividades relacionadas ao ensino de música.

2.1.1.2 O projeto “Formação de professores”

O projeto *Formação de professores* consistiu em uma parceria estabelecida no ano de 2014 entre a Secretaria Municipal de Educação de Rancho Queimado e a UDESC – resultado de um conjunto de ações intercentros propostas tanto pelo *Programa Música e Educação* quanto pelo *Programa NUPEART de Formação, Arte e Inclusão, uma parceria CEAD e CEART* (ver Anexo B).

Tratava-se de um projeto de assessoria para o ensino da Arte nas escolas, que contou com a participação do grupo de pesquisa MUSE e dos integrantes do projeto *Assessoria para Professores de Arte nas Escolas*, vinculado ao Núcleo Pedagógico de Educação e Arte (NUPEART)⁷, da mesma universidade.

O objetivo do projeto *formação de professores* era o de promover espaços para ações de formação de professores de música, artes visuais e teatro, além da formação continuada para professores da educação infantil e de escolas de ensino fundamental. Com a aplicação de uma metodologia específica, esse projeto pretendia estimular ações de formação em serviço ao promover uma formação

⁶ Projetos de pesquisa do MUSE em andamento no ano de 2014: 1) Professores de Arte: um estudo das adaptações curriculares para inclusão; 2) Legislação Educacional e Educação Musical: da normatização à prática em contextos educativos; 3) Aprendizagem criativa na educação musical: planejamento e prática de projetos de composição em sala de aula; 4) A implementação da Lei 11.769/2008 no ensino fundamental das escolas públicas de Minas Gerais e Santa Catarina: um estudo comparativo das ações práticas e metodológicas de ensino de música. Edital MCT/CNPq n. 014/2013 – Universal. Pesquisa realizada em parceria com a Universidade Federal de Uberlândia (UFU); e 5) Formação de professores generalistas para o ensino da arte: abordagens teórico-metodológicas nos cursos de pedagogia nos estados de Pernambuco e Santa Catarina. Pesquisa realizada em parceria com a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) (SCHAMBECK; FIGUEIREDO; BEINEKE, 2015).

⁷ O programa NUPEART é resultado da convergência do Centro de Artes (CEART) e da Faculdade de Educação (FAED) da UDESC cujos trabalhos eram na ocasião coordenados pelas professoras Dra. Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva e Dra. Regina Finck Schambeck, e pelos professores Dr. Vicente Concílio e Dr. Sergio Figueiredo.

continuada em Artes para professores em dias letivos e dentro da comunidade escolar, enquanto seus alunos eram atendidos por uma equipe multidisciplinar, formada por estudantes da graduação e pós-graduação dos cursos de licenciatura e mestrado envolvidos (SCHAMBECK; FIGUEIREDO; BEINEKE, 2015).

Assim, durante o curso de formação de professores da rede de ensino do município catarinense de Rancho Queimado, cujas atividades eram realizadas em um prédio cedido pela prefeitura, os alunos das respectivas turmas participaram de oficinas ministradas pela equipe de estudantes da UDESC nas dependências de sua própria escola – o Núcleo de Educação Infantil Menino Jesus. O curso direcionado para os professores também foi ministrado em formato de oficinas.

Participaram das atividades docentes estudantes de graduação e de pós-graduação em Música, Teatro e Artes Visuais da UDESC, coordenados por professores da universidade atuantes nos respectivos cursos de licenciatura. Estudantes de graduação, vinculados ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da UDESC, também se envolveram com o projeto promovendo ações culturais e educativas. Os participantes trabalhavam em duplas, ministrando oficinas de suas linguagens artísticas para grupos de professores ou turmas de alunos.

Com isso, o projeto convergiu para a formação pedagógica em artes tanto de professores, como de estudantes o que tornou possível uma vivência em formação específica para cada linguagem, com possibilidades de experiências artísticas interdisciplinares.

Além disso, o projeto de formação buscou incentivar e fundamentar uma prática reflexiva que estimulasse o registro das aulas em relatos de experiências e em pesquisas, assim como propiciar aos estudantes participantes (Pós-Graduação, Graduação, Extensão, Iniciação Científica e PIBID) a ampliação de suas experiências junto a escolas e espaços de aprofundamento de práticas pedagógicas. Neste sentido, buscou-se registrar em vídeos e fotografias todas as oficinas realizadas nos dois anos do curso de formação e compartilhar tal documentação nos grupos de discussão das áreas envolvidas.

Cada uma das áreas organizou seus voluntários contando com o apoio institucional da UDESC, que fornecia o transporte entre Florianópolis e Rancho Queimado. Logo, para a realização do projeto de formação de professores em serviço, e conseqüentemente para aulas de arte para as crianças, foram necessários

estabelecer, previamente, parâmetros de logística e de organização. Esta etapa do trabalho foi coordenada por professores da universidade do campo das artes, atuantes em cursos de licenciatura em Música, Teatro e Artes Visuais.

Cada grupo de docentes decidiu com sua coordenação temas específicos de trabalho e reuniam-se em seus núcleos para discutir e construir o planejamento de suas áreas.

Assim, o grupo de pesquisa MUSE pôs em foco as ações relacionadas à educação musical com o objetivo de instrumentalizar professores unidocentes para planejar e promover experiências musicais significativas em sala de aula.

Nesta perspectiva, suas principais ações foram:

- Formação pedagógica para os participantes do Grupo de Pesquisa Música e Educação;
- Formação continuada para professores da rede municipal de educação de Rancho Queimado.
- Atividades com as crianças do primeiro ao terceiro ano do ensino fundamental (SCHAMBECK; FIGUEIREDO, 2015).

No primeiro ano, os participantes do grupo de pesquisa MUSE envolvidos no projeto realizaram oficinas de música para professores e alunos, uma vez por mês, em Rancho Queimado. Para tanto, esses mesmos participantes reuniam-se periodicamente nas dependências do LABMUSE da UDESC e mantinham grupos de discussão virtuais para tratar questões administrativas, planejar suas ações e compartilhar as experiências de cada dupla de oficinairos.

Os conteúdos da área musical, ministrados neste período, foram organizados em três unidades que compreendiam o eixo temático desta linguagem artística – criação, execução e apreciação musical, conforme segue:

Conteúdos: Unidade 1 - A linguagem musical na escola; Unidade 2 - O fazer musical (explorar, tocar, cantar, apreciar, interpretar, executar); Unidade 3 - O criar musical (perceber, distinguir, organizar).
Foco temático da área de música: Fundamentos da Arte. A linguagem musical na escola. Natureza da música e das práticas musicais. Concepções sobre os elementos que compõe o discurso musical, sua percepção, organização, interpretação e execução (SCHAMBECK; FIGUEIREDO, 2015).

Participaram como alunos desta primeira edição do curso de formação, realizada em 2014, vinte e duas professoras pedagogas, duas professoras de Artes Visuais e um professor habilitado em Música da rede de ensino do município de

Rancho Queimado, além dos alunos das respectivas turmas que, na ocasião, frequentavam os três primeiros anos das séries iniciais da escola do referido município (SCHAMBECK; FIGUEIREDO; BEINEKE, 2015).

No ano seguinte, em 2015, quando ingressei no mestrado em Música e passei a participar das reuniões do grupo de pesquisa MUSE, fui convidada para atuar no projeto em questão como professora das oficinas de música para crianças. Na ocasião, o grupo de pesquisa MUSE estava definindo as novas duplas de estudantes dos cursos de licenciatura e de mestrado em Música que participariam voluntariamente como oficinairos na escola de Rancho Queimado.

Naquele ano, a área musical do projeto *Formação de professores* desenvolvida pelo MUSE buscou desenvolver o ensino e a aprendizagem de música a partir da construção de instrumentos musicais com materiais alternativos, atividade sugerida pelos próprios professores da comunidade escolar com o propósito de apropriar-se de novos saberes musicais.

Assim, o foco temático das oficinas de música da segunda edição do curso foi “material sonoro/ classificação/ construção dos instrumentos/ criação/ execução/ apreciação” (SCHAMBECK; FIGUEIREDO, 2015). Nas primeiras reuniões do MUSE, em 2015, foram apresentadas diversas propostas de atividades envolvendo o referido tema. Os graduandos e pós-graduandos que já tinham alguma experiência com produção de instrumentos musicais levaram modelos prontos para compartilhar com os colegas. Tudo era pensado e discutido em encontros na universidade.

Os inscritos no curso de formação daquele ano tiveram a oportunidade de escolher a linguagem artística que gostariam de estudar. Com isso, a área musical atendeu nove professores e algumas turmas de alunos das séries iniciais da escola básica.

A formação de professores, durante o ano de 2015, ocorreu em cinco encontros. Para o primeiro, as atividades musicais das oficinas foram planejadas com o objetivo de conhecer os participantes. O segundo encontro previa uma exposição fotográfica da equipe de artes visuais, com visita guiada pelos docentes desta linguagem artística. Para abertura da exposição preparamos uma apresentação musical denominada *O Nordeste visita Rancho Queimado*. A apresentação foi seguida de uma mostra infantil de danças folclóricas alemãs organizada pela própria comunidade escolar. Para esse dia foram planejadas, ainda, alguns jogos musicais para as oficinas de música. A partir do terceiro encontro foram

iniciadas as atividades que envolviam a construção de instrumentos musicais com materiais alternativos.

As aulas para as crianças foram, geralmente, organizadas em períodos de 1h e 15min e sistematizadas no formato de oficina para todas as turmas dos anos iniciais do ensino fundamental. Em alguns encontros as turmas foram divididas de acordo com o grupo de professores disponíveis em cada área (música, teatro e artes visuais).

Das duas atividades propostas pelo projeto (formação de professores e oficinas para as crianças), participei das oficinas de música para crianças ao lado de outros dois docentes, a quem denominarei de Luiz Gonzaga e de Carlos. Foram ao todo cinco aulas de música (ver Tabela 2).

Tabela 2 – Aulas de música ministradas pela pesquisadora.

OFICINAS DE MÚSICA EM RANCHO QUEIMADO 2015				
Encontro	Data	Turma	Professores	
1º Encontro	23/04/2015	4º ano	Luiz Gonzaga e Jaqueline	Oficina 1
2º Encontro	11/06/2015	2º ano	Luiz Gonzaga e Jaqueline	Oficina 2
3º Encontro	10/09/2015	3º ano	Luiz Gonzaga e Jaqueline	Oficina 3
4º Encontro	22/10/2015	3º ano*	Jaqueline	
5º Encontro	26/11/2015	3º ano	Carlos e Jaqueline	

* Esta aula contou com a participação de algumas crianças do 4º ano.

Fonte – Elaborado pela autora, 2016.

Destaco que durante a execução desse projeto as ações pedagógicas da área musical foram registradas em textos, fotografias e vídeos, com o objetivo de compartilhá-las nos grupos de discussão da universidade e viabilizar futuras pesquisas em Educação Musical. Esses registros foram reunidos pelo grupo de pesquisa MUSE e passaram a integrar seu acervo.

Assim, esta pesquisa inicia-se com a disponibilização pelos coordenadores do projeto dos registros das aulas selecionadas para compor este estudo, ou seja,

aquelas que contaram com minha ação docente. De posse desse material, procedi à transcrição dos vídeos e ao registro de minhas memórias e reflexões como professora participante, como também a alguns cuidados éticos analisados a seguir.

2.1.2 Cuidados éticos

Após observar os registros de minha prática pedagógica produzidos pelo MUSE em Rancho Queimado e cogitar sobre sua utilização em meus estudos sobre aprendizagem criativa, agendei uma visita à comunidade escolar com o objetivo de apresentar meu projeto de pesquisa à respectiva gestora e obter o consentimento dos participantes das oficinas, informando-lhes sobre os benefícios e potenciais riscos de minha investigação.

Considerando que os participantes deste estudo eram crianças entre 7 e 11 anos de idade, elaborei um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido⁸ dirigido aos pais e responsáveis pelos estudantes com informações sobre a pesquisa, natureza da participação voluntária e sem qualquer tipo de remuneração, uso de imagem e preservação da identidade das crianças pelo uso de pseudônimos (ver Apêndice A).

No dia agendado, dirigi-me à escola em companhia da coordenadora do projeto de extensão *Formação de professores*. Após apresentar o projeto de minha pesquisa para a direção da escola e professores das séries iniciais, assistimos aos vídeos com o objetivo de identificar as crianças que participaram das oficinas e permitir o controle em relação à utilização ou não de alguns registros. Diante da ausência de qualquer objeção por parte dos presentes ao uso daqueles dados em minha investigação, entreguei aos professores cópias do Termo de Consentimento direcionado aos pais e responsáveis pelas crianças participantes. Os professores se ofereceram para encaminhar às famílias o documento e acompanhar sua devolução. Em aproximadamente duas semanas recebi a notícia de que todas as famílias consentiram a participação de seus filhos em minha pesquisa e retornei à escola para recolher os documentos assinados.

⁸ Os formulários de consentimento disponibilizados pelo Conselho de Ética e Pesquisa com Seres Humanos da UDESC (CEPSH/UDESC) em seu portal na internet foram usados como referência para elaboração dos Termos de Consentimento necessários nesta pesquisa com o objetivo de atender às exigências da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), do Conselho Nacional de Saúde (CNS), para a realização de pesquisa envolvendo seres humanos (Resolução 466/2012 do CNS).

É necessário destacar que meus contatos, assim como os de minha orientadora, foram disponibilizados à direção da escola e às famílias dos participantes para eventuais esclarecimentos. Além disso, comprometi-me a entregar àquela unidade de ensino uma cópia do trabalho após a sua conclusão, bem como realizar uma apresentação dos resultados da pesquisa à comunidade escolar.

2.1.3 Produção de dados

Conforme mencionado anteriormente, o caminho metodológico desta pesquisa inicia-se com a disponibilização dos registros de um conjunto de aulas de música que foram coletados pelo MUSE durante um projeto de extensão da UDESC.

Estas aulas foram ministradas e documentadas num momento anterior ao desta pesquisa e contaram com minha participação como professora de música. Em face disso, a etapa de produção dos dados desta pesquisa inicia-se quando assumo o papel de pesquisadora e passo a organizar e sistematizar essa documentação pedagógica.

Os registros da prática pedagógica disponibilizados pelo MUSE, e que serviram como fontes de dados para esta pesquisa, são: atas das reuniões de planejamento, planos de aula, fotografias, vídeos e relatos de experiência dos docentes.

Os vídeos foram transcritos em formato de texto para facilitar o acesso aos dados. Assim, estas transcrições passaram a fazer parte de meu conjunto de dados. Além disso, dos vídeos pude extrair imagens que retratavam certas interações dos participantes não alcançadas pelos registros fotográficos e resgatar em minhas memórias alguns acontecimentos que não constavam naqueles registros textuais e audiovisuais.

A partir da transcrição dos vídeos das cinco aulas selecionadas para este estudo, criei um caderno de transcrições (CT). Na sequência, iniciei uma minuciosa leitura de meu conjunto de dados textuais, incluindo as atas de reuniões, relatos de experiência e planos de aula, além do caderno de transcrições, e assisti novamente aos vídeos que registravam alguns daqueles momentos. Procurei anotar todas as lembranças que me ocorreram a partir da observação desses registros em um caderno de memórias (CM) com o objetivo de preencher suas lacunas. A partir

disso, confeccionei um caderno de descrições (CD) com a sequência dos acontecimentos.

A observação dos registros das oficinas de música desencadeou processos reflexivos sobre minha ação docente naquele contexto. Craft e Paige-Smith (2010c, p. 39) mencionam sobre esse potencial dos registros, destacando que ao documentarmos a ação “criamos uma ‘âncora’, que nos ajuda a acessar [...] todos os pensamentos e sentimentos diferentes que tivemos sobre o próprio fato”, especialmente quando refletimos sobre a ação, ou seja, em momento posterior a ela.

Sendo assim, procurei, inicialmente, recordar as reflexões que fiz durante as etapas do planejamento e execução daquelas aulas (ou seja, a reflexão-na-ação), para então refletir sobre elas (reflexão sobre a reflexão-na-ação) e sobre minha atuação naquele contexto. Nesse processo procurei resgatar em minhas memórias as sensações experimentadas em cada etapa daquelas oficinas de música e recordar os dilemas e os desafios enfrentados naquele contexto através da reflexão-na-ação. Os meus pensamentos foram registrados em um caderno de reflexões (CR).

Segundo Loughran (2002 apud CRAFT; PAIGE-SMITH, 2010c), a prática reflexiva deve nos capacitar a ver nossa prática pelo olhar dos outros. Para Craft e Paige-Smith (2010c), nestes processos reflexivos “O que está em jogo é mais do que ver e pensar em nossa prática. É explorar tanto o modo como a sentimos quanto o modo como a entendemos”.

Em face disso, após refazer os caminhos que vivenciei em cada aula e descrevê-los em meu caderno de reflexões, tentei distanciar-me daquelas emoções para observar os registros como alguém de fora, buscando repensar minha prática. Estes processos reflexivos também foram registrados no caderno de reflexões.

Do exposto, durante a etapa de produção de dados desta pesquisa construí quatro cadernos – caderno de transcrição dos vídeos, caderno de memórias da professora pesquisadora, caderno de descrição dos planejamentos e das aulas, e caderno de reflexões – que se tornaram matéria prima para análise das oficinas objeto deste estudo. Cada caderno contempla as três oficinas de música e se subdivide em quatro partes, uma para cada oficina.

2.1.4 Procedimento de análise de dados

No procedimento de análise de meu conjunto de dados, fiz diversas leituras do material em cópias impressas, realizando anotações referentes à aprendizagem criativa às margens do texto. Assim, por exemplo, ao observar em meus registros a construção de cada planejamento, a postura dos professores em sala de aula e as interações entre os participantes das oficinas, procurei identificar pistas que apontassem para as dimensões do ensino criativo (JEFFREY; WOODS, 2009) e para um espaço que permitisse o desenvolvimento do pensamento criativo das crianças (CRAFT, 2010).

Estes procedimentos nortearam a construção dos três últimos capítulos desta dissertação, ou seja, os capítulos 3, 4 e 5. Cada um deles apresenta a análise dos dados de uma oficina de música ministrada para determinada turma de crianças das séries iniciais da escola básica de Rancho Queimado, observando a sequência das cinco aulas ministradas naquele projeto de extensão da UDESC.

Assim, no capítulo 3 serão analisados os registros da primeira aula das oficinas de música de Rancho Queimado, ministrada para uma turma do quarto ano das séries iniciais; no capítulo 4, os dados da aula subsequente, ministrada para crianças do segundo ano, serão analisados; e, por fim, no capítulo 5, serão analisados os registros das últimas três aulas, que foram ministradas para crianças do terceiro ano do ensino fundamental.

Além disso, para maior compreensão dos processos reflexivos desencadeados a partir da documentação pedagógica analisada, optei por estruturar a análise escrita de cada capítulo em quatro partes.

Na primeira parte de cada um desses capítulos, apresento a descrição do planejamento da oficina, que foi realizado coletivamente nos encontros dos integrantes do grupo de pesquisa MUSE que atuaram no projeto. A segunda parte contempla um relato das aulas de cada oficina, contando como elas aconteceram. Na terceira parte, dou ênfase às minhas reflexões sobre as oficinas, resgatando meus sentimentos e percepções, apresentando meus dilemas e desafios enquanto professora de música naquele contexto. Na quarta e última parte de cada capítulo, procuro dialogar com o referencial teórico o que foi apresentado nos tópicos anteriores.

3 “A TURMA MÁXIMA E MAIS BARULHENTA”: EXPLORANDO SONORIDADES COM A TURMA DO QUARTO ANO.

Ao revisitar um lugar, experimentamos também o reavivar de certas emoções. São essas emoções que influenciam nossas percepções. Neste capítulo, serão apresentadas as análises que realizei acerca de primeira oficina que ministrei em Rancho Queimado. A partir deste ponto realizarei a análise dos conceitos que apresentei no início desta dissertação, influenciada, muitas vezes, pelas emoções que afloram ao refletirmos sobre alguma atitude nossa, ou experiência vivenciada no passado.

Primeiramente, serão apresentados o planejamento e o relato da primeira oficina realizada em com as crianças da escola básica, em Rancho Queimado. Em seguida, serão demonstradas minhas reflexões sobre minha ação docente naquele contexto. Essas reflexões se manterão bastante próximas dos referenciais da aprendizagem criativa.

Nesta primeira oficina participaram 14 crianças da turma do quarto ano das séries iniciais do Núcleo de Educação Infantil Menino Jesus.

3.1 DESENVOLVENDO ESTRATÉGIAS PARA CONHECER AS CRIANÇAS E PROMOVER UMA EXPERIÊNCIA MUSICAL SIGNIFICATIVA: O PLANEJAMENTO DA PRIMEIRA AULA DE MÚSICA

A proposta de atividade para a primeira aula das oficinas de música de Rancho Queimado foi desenvolvida por mim e pelo professor Luiz Gonzaga durante as reuniões de planejamento do grupo de pesquisa MUSE que antecederam nosso primeiro encontro com a comunidade escolar naquele ano.

Por não haver uma definição prévia acerca da distribuição das turmas de crianças entre as duplas de professores das oficinas de música, nossa proposta de atividade contemplou objetivos de aprendizagem musical voltados para crianças de 7 a 11 anos de idade, com ou sem experiência nesta linguagem artística. Esta questão foi muito discutida nas reuniões do MUSE e a todo momento fomos incentivados a repensar nossas propostas.

Esse plano previa uma apresentação de cada criança com um som que seria criado a partir da experimentação sonora de instrumentos musicais ou do próprio

corpo; uma brincadeira envolvendo regência, na qual uma criança ligaria e desligaria os instrumentos ou a percussão corporal dos colegas com uma varinha mágica; e uma prática musical coletiva envolvendo canto, percussão corporal e exploração de instrumentos musicais no ritmo do baião (ver Apêndice B).

Além disso, com o objetivo de suprir a eventual necessidade de alteração da dinâmica da aula de música, preparamos uma atividade de percepção e apreciação sonora a partir do áudio de uma história sonorizada com diversos instrumentos musicais.

Os recursos didáticos pensados para a ocasião foram reunidos nas semanas que antecederam a oficina. Definimos um repertório, selecionamos textos, imagens digitais, áudios e vídeos, e providenciamos quatorze instrumentos musicais, um computador para apresentação do material digital e uma câmera para registro audiovisual e fotográfico de nossas aulas, além de figurinos para nossos pequenos músicos. Faltou apenas um aparelho de som que providenciaríamos junto à direção da escola.

3.2 EM AÇÃO: RELATO DA OFICINA DE MÚSICA DO QUARTO ANO

Ao chegar em Rancho Queimado, cada dupla de professores foi apresentada a uma turma de crianças das séries iniciais daquela escola. Eu e o professor Luiz Gonzaga fomos direcionados para uma pequena sala de madeira com 14 crianças do quarto ano. A sala era a biblioteca da escola, disponibilizada na ocasião para a realização de nossa oficina de música. No local, havia uma estante de livros posicionada no fundo da sala, um baú de madeira e conjuntos de carteiras e cadeiras suficientes para aquele pequeno grupo de crianças. Assim, rapidamente montamos uma grande mesa retangular e preparamos um local no canto da sala para apresentações de pequenos grupos.

Conforme planejado, iniciamos os trabalhos promovendo uma apresentação sonora de cada participante.

Professor Luiz Gonzaga se posiciona diante de todos e diz: Eu sou o Professor Luiz Gonzaga, ela é a professora Jaqueline e vocês são o quarto ano B, certo?

Crianças respondem em coro: Quarto ano da professora Josi.

Um menino muito animado fala: A turma máxima!

Bruna complementa: E a mais barulhenta!

Professor Luiz Gonzaga: E agora nós vamos ter aula do quê? Alguém sabe?

Crianças respondem com entusiasmo: Música!

Professor Luiz Gonzaga: Muito bem! Só que a gente não sabe o nome de vocês todos ainda. Então, nós vamos fazer o seguinte: como a nossa aula é de música, em vez de cada um se apresentar falando apenas o nome, nós vamos fazer com que cada pessoa se apresente com um som, uma música.

Menina comenta: Eu não sei tocar flauta.

Outra menina diz: Eu sei!

Professor Luiz Gonzaga orienta: A nossa apresentação vai ser assim: cada um poderá escolher um instrumento musical e com ele ou com a voz ou, ainda, batendo no corpo, com algum tipo de emissão de som, com alguma forma de fazer som, vai inventar um som e se apresentar com esse som.

[Neste momento dois garotos começam a produzir sons estalando a língua no céu da boca.]

Professor Luiz Gonzaga: Quem quiser pode escolher instrumentos. Temos alguns aqui na frente desta estante de livros. Já apresentou algum instrumento musical para eles, Jaque?

Professora Jaqueline responde: Só a escaleta.

Professor Luiz Gonzaga apresenta os instrumentos: Quem quiser tem escaleta. A gente tem tambor. Isso aqui é um rebolo. A gente tem pandeiro. Temos mais uma escaleta.

Professora Jaqueline sugere: Podemos escolher pela chamada? Daí a gente já vai conhecendo cada um?

Professor Luiz Gonzaga: Pode ser, pode ser.

Professora Jaqueline sugere: Queres sortear os números? Só faltou uma criança hoje.

Crianças corrigem: Duas.

Professor Luiz Gonzaga responde: Sim.

Professor Luiz Gonzaga: Então vamos lá. Quem for sorteado poderá vir aqui escolher um instrumento. Se quiser pode fazer [o som] com a voz, pode ser com o corpo também, pode ser com qualquer coisa.

Bruna: Pode ser com o violão também?

Professor Luiz Gonzaga responde: Pode ser com o violão também, vai estar disponível pra quem quiser.

[O Professor Luiz Gonzaga anota em pequenos papéis os números seguindo a relação da chamada, dobrando-os na sequência. Com todos os papéis já misturados na palma de sua mão, pede para que uma criança proceda ao sorteio.]

Gabriela escolhe um papel e lê seu número: 12.

Professor Luiz Gonzaga repete para a turma: 12, é o 12. Vamos ver quem é?

Professora Jaqueline consulta a relação de alunos na chamada e diz: 12 é o Mário. Quem é? Pode escolher um instrumento.

[Mário se dirige ao local em que estão dispostos todos os instrumentos e escolhe um grande tambor artesanal.]

Professora Jaqueline orienta: Agora volte a sentar lá no seu lugar, Mário.

[Gabriela sorteia mais um número e mostra para o professor.]

Professor Luiz Gonzaga: O próximo é o 15. Quem é o 15?

Professora Jaqueline: O 15 é o Roberto.

[O garoto se posiciona diante dos instrumentos e os observa.]

Professor Luiz Gonzaga: Roberto, escolhe aquele [instrumento] que tu acha bacana, que tu mais gosta, que tu tem mais curiosidade. Só não pode demorar. Você tem 10 segundos pra escolher.

As crianças começam em coro uma contagem regressiva: 10,9,8,7,6,5

Professor Luiz Gonzaga interrompe: Muito bem! Escolheu o agogô. Legal!

Gabriela, podes sortear mais um número?

(Turma do 4º ano, aula 1, 23/04/2015. CT, p. 6-7)

Como a proposta envolvia execução de instrumentos musicais e percussão corporal, cada criança foi chamada a escolher um instrumento musical e a explorá-lo durante certo tempo a fim de criar um som para ser compartilhado na sequência com o grupo.

Disponibilizamos para as crianças os seguintes instrumentos musicais: rebolo, pandeiro, escaleta, cavaquinho, agogô, tamborim, caxixi, triângulo, meia lua, mini djembê e ganzá.

As crianças pareciam compreender a proposta de atividade, a exemplo de dois meninos que começaram a estalar a língua no céu da boca, enquanto o professor Luiz Gonzaga mencionava sobre a possibilidade de produzirem sons com o próprio corpo, e da criança que perguntou se o violão também estaria disponível quando o professor apresentou os instrumentos musicais.

Durante a realização do sorteio, as crianças que já estavam na posse de um instrumento exploravam seus sons, testando formas de tocar e conversando entre si. Roberto, por exemplo, explorou alguns sons do agogô, tocando a baqueta dentro da campânula ou “boca” de metal. Mário, por sua vez, testou formas de tocar o tambor artesanal, compartilhando, na sequência, suas descobertas com alguns colegas.

Mário comenta: Eu posso até ficar em pé com esse [tambor] e sem ter que usar as mãos [para segurar].
(Turma do 4º ano, aula 1, 23/04/2015. CT, p. 7)

Mário, na ocasião, demonstrava aos colegas que transformar a pequena alça de transporte do tambor numa correia lhe conferia mais liberdade para explorar seu instrumento. Este tambor artesanal havia sido confeccionado por mim e chamava a atenção das crianças. Seu corpo era de madeira, pintada com tinta vermelha e azul, e sua pele, amarrada com cordas, era de couro curtido e mantinha a pelagem do boi.

Algumas crianças deram sinais de que já tinham alguma experiência musical anterior. Tocaram na flauta, por exemplo, melodias de músicas que eu costumava ouvir em igrejas durante minha infância. Executaram alguns dos instrumentos de percussão com desenvoltura e segurança. Um dos garotos, inclusive, surpreendeu-me ao perguntar gesticulando se tínhamos o tubo flexível com embocadura da escaleta.

A cada momento um novo instrumento passava a ser explorado e as crianças conversavam ainda mais, elevando a intensidade dos ruídos dentro da sala de aula. O professor Luiz Gonzaga procurava falar com mais entonação os números sorteados e os nomes das crianças a fim de manter o interesse daqueles que ainda estavam sem instrumentos.

Quando a última criança foi sorteada, percebemos a falta de um instrumento musical. As crianças estavam agitadas e os ruídos produzidos pela turma, muito intensos. Para chamar a atenção de todos, pedi o tambor de Mário e o executei com mais intensidade por alguns segundos, interrompendo após dizer, com grande entonação, a seguinte frase: “Pedi pra parar, parou!” As crianças imediatamente pararam de explorar seus instrumentos, acomodando-os sobre a mesa.

Nisso, eu e o professor Luiz Gonzaga buscamos uma solução para contornar a situação:

Professor Luiz Gonzaga: Quando a Jaque falar isso, ou melhor, quando a gente fizer o sinal do maestro [o professor mostra com as mãos, fechando-as no centro] todo mundo tem que parar de tocar.

E explica: Imagina, são quatorze instrumentos contra duas gargantas. É impossível a gente se entender. Então, fez assim [o sinal do maestro], parou de tocar. Tá bom?

[Roberto imita o movimento.]

Professor Luiz Gonzaga: Vamos resolver só uma coisa. Está faltando um instrumento. É isso?

Roberto se sensibiliza e diz: Eu posso emprestar o meu!

Professora Jaqueline: Obrigada, Roberto. Mas deveria ter outro instrumento ainda disponível.

[Os professores e as crianças procuram e não o encontram.]

Professora Jaqueline olha para Daniel, que está sem instrumento, e sugere: A gente faz o seguinte. Vais ter o direito de escolher livremente o teu instrumento após a apresentação dos teus colegas, pode ser?

Daniel responde: Sim.

(Turma do 4º ano, aula 1, 23/04/2015. CT, p. 11-12)

Superada a questão da falta do instrumento, concedemos às crianças um breve tempo para exploração sonora e preparação das apresentações individuais.

Professor Luiz Gonzaga: Pessoal! Vocês vão ter um minuto para explorar o instrumento de vocês e criar um som. Vai ficar uma barulheira aqui dentro. Cada um vai pensar sobre o som que vai fazer com o instrumento que escolheu e depois vamos iniciar as apresentações.

Mário: Eu já pensei!

Bruna: Não tem aquela coisinha [palheta] pra tocar violão?

Professor Luiz Gonzaga: Não temos. Tem que ser com o dedo hoje, ok?

Gabriela pergunta: Professor, pode ser com a voz?

Professor Luiz Gonzaga: Com a voz ou com o instrumento. A partir de agora, valendo! Todo mundo vai inventar um som pra se apresentar.

[Após um minuto de exploração sonora os professores se preparam para fazer o movimento do maestro e encerrar a exploração. As crianças percebem e assim que fazem o movimento de encerramento todos param de tocar.]

Professor Luiz Gonzaga: Todo mundo pensou alguma coisa?

Crianças: Sim.

Professor Luiz Gonzaga orienta: Pessoal! Na hora em que o amigo estiver se apresentando e colocando o seu som, a gente tem que ficar em silêncio.

Roberto completa: Pra ouvir.

Professor Luiz Gonzaga: Isso mesmo. Quem vai começar?

(Turma do 4º ano, aula 1, 23/04/2015. CT, p. 12)

Neste tempo concedido às crianças, cada uma se concentrou em seu instrumento e preparou sua apresentação. Percebi que a intenção era fazer algo inusitado, algo que impressionasse a nós professores e aos colegas.

Concluída esta etapa, iniciamos as apresentações individuais. Caio foi o primeiro a se apresentar. Ele tocou a escaleta, soprando a boquilha do instrumento enquanto pressionava algumas teclas do teclado. Improvisou e ao final falou seu nome.

O garoto que estava ao seu lado disse que não sabia como tocar o instrumento que estava consigo. Então, apresentei algumas formas de explorá-lo. O professor Luiz Gonzaga, no entanto, lembrou-nos que os instrumentos podiam ser explorados de várias formas e que todas eram válidas.

Jorge: Não sei como tocar esse instrumento. Pode pular?

Professor Luiz Gonzaga fala sorrindo: Não, não vale pular. Você precisa se apresentar. Vamos lá? Tente tocar!

Professora Jaqueline: Posso te mostrar alguns sons desse instrumento?

Jorge responde: Sim.

Professora Jaqueline segura o triângulo de Jorge e pergunta para as crianças: Vocês sabem o nome desse instrumento?

Crianças respondem: Triângulo.

Professora Jaqueline toca um pouquinho e pergunta para as crianças: Esse som lembra alguma coisa?

Uma criança responde: Um sino.

Roberto comenta: O sinal de quando a comida está pronta.

Professor Jaqueline: Isso mesmo.

[Professora Jaqueline demonstra algumas formas de tocar o triângulo.]

Professor Luiz Gonzaga pondera: Crianças, não existe certo nem errado quando estamos experimentando um instrumento. Toquem do jeito de vocês.

[Professora Jaqueline devolve o instrumento para Jorge, que o explora por alguns segundos e fala seu nome no final.]

(Turma do 4º ano, aula 1, 23/04/2015. CT, p. 13)

Na sequência, Mateus tocou o caxixi com desenvoltura, demonstrando já ter uma vivência musical anterior com instrumentos de percussão. Eduardo, por sua

vez, após apoiar o teclado da escaleta em seu colo, procurou fazer alguns acordes com os dedos da mão esquerda e improvisar algumas notas com os dedos da mão direita, enquanto assoprava a boquilha do instrumento.

Bruna, que estava com o violão, levantou-se e, após colocar seu pé direito sobre o assento de sua cadeira, apoiou seu instrumento sobre a perna que se erguera. Tocou seu violão com as cordas soltas, enquanto cantava um acróstico com as letras do seu nome:

Bruna: Meu nome é Bruna
B de Bola
R de Ratinho
U de Urso
N de Natal
A de ár-vo-re
Bru-na!
(Turma do 4º ano, aula 1, 23/04/2015. CT, p. 15)

E assim, cada criança se apresentou com um som. Alguns chamaram nossa atenção pela forma de tocar o instrumento. Bianca, por exemplo, tocou o mini atabaque com precisão. José nos surpreendeu ao explorar seu pandeiro. O garoto fazia um som grave ao deslizar seu dedo sobre a pele.

Ao perceber nossa admiração, Bruna explica: O professor Chales que ensinou!
Professora Jaqueline: Quem?
Crianças respondem: O professor Chales.
(Turma do 4º ano, aula 1, 23/04/2015. CT, p. 16)

Chales ministrou aulas de música para algumas turmas das séries iniciais desta escola em 2014. As crianças em vários momentos fizeram menção às suas aulas e ao que aprenderam naquela oportunidade.

Figura 3 – Bianca e José se apresentando com seus sons.



Fonte – Turma do 4º ano, aula 1. Registro do grupo de pesquisa MUSE, 2015.

O último a se apresentar foi Daniel, o garoto que ficou sem instrumento durante o sorteio:

[Daniel é chamado pelo professor para escolher um instrumento para se apresentar. O garoto aponta para a flauta doce que estava com a Maria. As crianças observam o colega em silêncio. Ele limpa a boquilha do instrumento na camisa e olha para cima.]

Bruna pergunta: Não se lembra mais? [das músicas]

Daniel responde: Tem que pensar, né!

Bruna pondera: É que só agora que ele pensou.

Roberto explica: Só agora que ele pode pensar, né?

Bianca: É que são tantas [músicas]! Pelo menos pra mim no teclado.

Felipe lembra o colega: Podia fazer com a barriga, com o corpo.

[Neste momento, Daniel começa a tocar a melodia de uma canção natalina.

As crianças ouvem atentamente.]

Quando o colega para de tocar, Mário pergunta: Deu branco?

[Daniel toca mais um pouco e fala seu nome olhando para a câmera.]

Mário comenta: Parece aquele som de ninja.

[Roberto bate palma entusiasmado.]

(Turma do 4º ano, aula 1, 23/04/2015. CT, p. 16-17)

Figura 4 – Apresentação sonora de Daniel.



Fonte - Turma do 4º ano, aula 1. Registro do grupo de pesquisa MUSE, 2015.

Na sequência, promovemos uma prática musical coletiva envolvendo regência, denominada brincadeira do maestro

Professor Luiz Gonzaga: Agora nós vamos fazer uma nova brincadeira. Todos já se apresentaram e mostraram um pouquinho do que conseguem fazer com os instrumentos. Cada um gravou legal o que é que fez? E lembra do que fez?

Crianças: Sim.

Professor Luiz Gonzaga segura uma baqueta de vassourinha apontando seu cabo para as crianças e diz: Isso aqui parece o quê?

Algumas crianças respondem: Um gancho. Parece um gancho.

Professor Luiz Gonzaga: Isso aqui é um tipo de baqueta para tocar instrumento de percussão. Uma vassourinha.

Bruna comenta: Ah! O professor Chales falou.

Professor Luiz Gonzaga: Mas agora ela não é mais isso. Ela é uma varinha mágica. E cada vez que essa varinha apontar pra uma pessoa, essa pessoa começa a tocar o seu som. E ao apontar de novo, a pessoa para. Como um liga e desliga. Vamos fazer o teste? Querem ver?

Crianças: Sim

Professor Luiz Gonzaga: Se por acaso a pessoa que não tiver um instrumento for ligada, ela inventará um som em algum lugar. Uma vez liga, outra vez desliga. Tem que ficar com o olho bem esperto.

(Turma do 4º ano, aula 1, 23/04/2015. CT, p. 17)

Após estas considerações iniciais, o professor Luiz Gonzaga fez uma demonstração daquela brincadeira. Apontou sua varinha para o instrumento de uma criança com a intenção de ligá-lo. A criança, que estava atenta ao comando do professor, começou a tocar sua meia lua. Ao perceber um novo sinal do professor, a criança interrompeu a execução de seu instrumento, desligando-o. Na sequência, o

professor faz uma demonstração da brincadeira com percussão corporal. Apontou a varinha para Maria, que estava sem instrumento musical. Maria começou a bater com a palma das mãos alternadamente em cada perna. A garota suspendia e executava sua percussão corporal seguindo os comandos do professor.

A partir dessa primeira experiência, todas as crianças foram convidadas para participar da atividade. Elas observavam atentamente a regência do professor, prontas para executar ou não seus instrumentos ao sinal da varinha.

O professor apontou para a criança que estava com o violão, depois para o tambor artesanal, o agogô, a escaleta, o mini atabaque, o caxixi, o pandeiro, a meia lua e para a menina da percussão corporal. Depois foi desligando alguns instrumentos, voltando a ligá-los logo em seguida.

As crianças tocavam suavemente, como um relógio, alternando seu som com os demais. Havia contraste da experimentação individual e da coletiva na intensidade como tocavam seus instrumentos. As crianças não procuravam adequar suas frases com os tempos e frases dos outros. Tocavam juntas como se estivessem tocando sozinhas. Tocaram por cerca de dois minutos até que o maestro promoveu o encerramento, levantando sua mão direita e fechando-a num movimento circular.

Em seguida, as crianças foram convidadas para assumir a regência da turma. O primeiro escolhido foi Caio. Algumas crianças se interessaram por seu instrumento, que agora estava disponível. As crianças negociaram e interagiram bastante entre si. O professor Luiz Gonzaga chamou a atenção de todos para os objetivos da aula e apresentou o novo maestro:

Professor Luiz Gonzaga: O Caio vai fazer a música dele. A pessoa que está aqui na frente agora é o maestro. Então esta pessoa pode fazer a música ficar mais forte, com volume mais alto. Ela pode fazer a música ficar mais baixinha, ou a música ficar mais rápida.

Mário: Ah! Mais rápida não! Meus dedos doem.

Roberto: Clássica!

Um garoto diz: *Rock and Roll!*

Professora Jaqueline pergunta: Como é que ele consegue deixar a música clássica?

Bianca responde: Escolhendo os instrumentos.

Professora Jaqueline: Escolhendo? Que legal!

Bianca comenta: Eu toco teclado.

Professora Jaqueline: Que interessante!

Professor Luiz Gonzaga: Atenção, maestro! Caio, tu vais fazer uma música, e quando tu sentir que é o momento de acabar, ou tu vai desligando todo mundo, ou tu pode fazer o gesto de encerramento com uma das mãos. Faz esse gesto [fechar os dedos da mão] e todo mundo para junto. Tá bom? É

contigo, então! Tá contigo!
(Turma do 4º ano, aula 1, 23/04/2015. CT, p. 18-19)

O pequeno regente se posicionou na frente da turma e esperou pelo olhar atento de todos. A seguir, apontou a varinha para o violão, que começou a ser executado. Depois apontou para o tambor, em seguida para o agogô, atabaque, pandeiro e flauta doce. Desta forma, os instrumentos foram sendo executados pelas crianças. A criança que estava com a flauta doce tocou a melodia da canção natalina *Noite Feliz*. O pequeno regente apontou para alguns instrumentos com o objetivo de desligá-los. Ao perceber que alguns músicos estavam dispersos, chamou os colegas pelos seus nomes ou fez movimentos maiores e mais expressivos para ser visto.

Em seguida, o professor sugeriu ao regente o encerramento da música. Caio buscou a atenção de todos, mantendo contato visual com cada colega e fez com a mão direita o movimento de encerramento. Todas as crianças pararam de tocar.

Maria foi convidada para ser a nova regente. O professor justificou sua escolha ao lembrar que ela havia ficado sem instrumento, participando da atividade com percussão corporal.

Neste momento, Felipe, que tocou escaleta nas duas primeiras músicas, mencionou sobre a importância de tocar e observar o maestro.

Felipe: Professor, tem que prestar atenção nas notas e no maestro ao mesmo tempo!

Professor Luiz Gonzaga: Felipe, podes repetir seu comentário?

Felipe repete: Tem que prestar atenção nas notas e no maestro ao mesmo tempo. Daí não dá!

Professor Luiz Gonzaga: Isso. Se a pessoa toca olhando pra baixo, o maestro tenta desligar e não consegue.

Professora Jaqueline: Felipe, quando tu tocas, tu tens que prestar atenção...

Felipe tira a escaleta da boca e completa: Nas notas!

Professora Jaqueline: E mais nada?

Felipe responde: Nas notas e no maestro.

Professora Jaqueline: E nos teus amigos? Tu ouves os teus amigos quando tu toca assim? Quando tu toca junto?

Felipe: Sim.

Professora Jaqueline: Ótimo!

Professor Luiz Gonzaga: Vamos lá! Maria coordena a gente agora.

(Turma do 4º ano, aula 1, 23/04/2015. CT, p. 19)

Figura 5 – Brincadeira do maestro



Fonte – Turma do 4º ano, aula 1. Registro do grupo de pesquisa MUSE, 2015.

Maria se posicionou na frente de todos e foi apontando para as crianças com a varinha, “ligando” os instrumentos. Ela escolheu a seguinte sequência: tambor, escaleta 1, pandeiro, agogô, escaleta 2 e triângulo. Fez movimentos precisos e enfáticos, apontando para os músicos. Ligou e desligou. As crianças estavam concentradas e atentas à regência da garota.

Quando Maria encerrou sua música, muitas crianças pediram para assumir sua função. No entanto, decidimos mudar a dinâmica da aula e realizar com as crianças uma breve atividade que não envolvia a exploração sonora daqueles treze instrumentos musicais, promovendo assim um momento de serenidade e relaxamento.

A atividade musical que decidimos realizar neste momento da aula foi extraída da obra *Quantas músicas tem a música? ou Algo estranho no Museu*, produzida pela autora Teca Alencar de Brito (2009).

A proposta era ouvir com as crianças uma história infantil sobre instrumentos musicais do mundo inteiro com o objetivo de despertar-lhes a curiosidade e desenvolver sua percepção musical sobre sonoridades diversas. A história era narrada por crianças e sonorizada a partir da execução de diversos instrumentos musicais e outros objetos sonoros.

Nesta etapa da aula, eu assumi a coordenação dos trabalhos e o professor Luiz Gonzaga passou a me auxiliar e a produzir os registros em vídeo.

Professora Jaqueline: Eu vou trazer uma atividade para vocês de um livro muito legal.

[Neste momento mostro o livro para as crianças.]

Professora Jaqueline: Ele se chama *Quantas músicas tem a música? ou Algo estranho no Museu*.

Professora Jaqueline explica: Eu gostaria que vocês imaginassem a histórica que vamos ouvir. Ela vai contar sobre um museu de instrumentos musicais. Só não vou contar antes, pois vai perder a graça. Então, eu gostaria que vocês guardassem os instrumentos agora e prestassem atenção na história. Vão aparecer instrumentos musicais do mundo todo. (Turma do 4º ano, aula 1, 23/04/2015. CT, p. 20)

Enquanto as crianças guardavam seus instrumentos musicais, posicionei o computador no canto da mesa das crianças para que todas pudessem visualizar as imagens selecionadas para esta atividade. Tratava-se de imagens dos instrumentos musicais executados durante o áudio da história.

Apagamos algumas luzes da sala e as crianças acomodaram-se ao redor da grande mesa. Pedi a atenção de todas e dei início à execução do áudio da história no aparelho de som (ver Anexo D) e à apresentação das imagens no computador.

Figura 6 – Crianças observando imagens de instrumentos musicais no computador e ouvindo uma história sonorizada.



Fonte – Turma do 4º ano, aula 1. Registro do grupo de pesquisa MUSE, 2015.

As crianças ouviram atentamente a história e observaram as imagens de instrumentos musicais. Em alguns momentos, teceram comentários sobre instrumentos musicais da história. Quando o Kabuletê foi executado, por exemplo, uma criança disse: “Eu tenho um desses!”. Quando surgiu a imagem do didgeridoo australiano, um garoto comentou: “Isso daí tem no Tom & Jerry”, fazendo menção a um conhecido desenho animado infantil.

Encerrada a história, promovi uma discussão sobre ela.

Professora Jaqueline: Quem pode me contar o que aconteceu nessa história?

Roberto: É que todos os instrumentos querem ser tocados, só que eles não queriam que o guarda estivesse lá. E todos começaram a tocar.

Mário: Não foram tocados pelas pessoas. Foram tocados por eles mesmos.

Bianca: Mas eles queriam, só que as pessoas não tocavam!

Felipe: Mas os tocadores não iam lá pra tocar!

Bianca: Porque o guarda não deixava.

Mário corrige: Músicos! Não tocadores.

Bianca: Instrumentistas

Bruna: Aí eles começaram a tocar sozinhos, ele [o guarda] se assustou e saiu.

Professora Jaqueline: E o que essa história parece?

Caio: Parece que é de verdade?

Mário: Uma noite no museu? [filme]

Professora Jaqueline: Isso. A autora deste livro pegou mais ou menos a história de "Uma noite no museu" e a transformou numa noite no museu dos instrumentos musicais.

Caio: Aconteceu de vida real?

Professora Jaqueline: Não aconteceu na vida real.

Felipe: E uma noite no museu?

Mário: Foi uma criação.

Professora Jaqueline: Também foi uma criação.

Professora Jaqueline: Mas vocês imaginaram como seria interessante estar num museu de instrumentos que tivesse instrumentos musicais do mundo inteiro? Esses que eu mostrei pra vocês: a cítara, a balalaika russa e vários outros instrumentos diferentes.

Mário: Eu gostaria de ir nesse museu.

Felipe: Tem um instrumento que é tipo um graveto, com uma cordinha.[arco do violino]. Tu não puxa a cordinha, tu faz assim [fricciona o arco] e assim dá o som da cordinha.

[Felipe explica para os colegas como se toca um violino.]

Professora Jaqueline: Vocês observaram que durante toda a história tinha um som pra gente poder imaginar a história?

Daniela: Sim.

Professora Jaqueline: Por exemplo, os passos do guardinha. Como eles produziram este som?

Roberto: Com aquele tamborzinho com duas baquetinhas?

[Roberto gesticula como se estivesse tocando um tambor.]

Professora Jaqueline: Isso. Eles foram tocando vários objetos para fazer os sons da história. E esse ambiente que eles criaram pra gente conseguir imaginar melhor a história a gente chama de paisagem sonora.

Professora Jaqueline: Vocês já ouviram histórias e já fizeram sons pra histórias? Dessa forma?

Mário: Não.

Professora Jaqueline: É uma das propostas que vamos trazer pra vocês,

porque a ideia é que nas outras aulas a gente comece a trabalhar com construção de instrumentos musicais. Então a gente vai pensar em objetos e coisas pra gente poder trazer pra aula.

Mário: Eu já tentei construir um violão, só que não deu certo.

Bruna: Ano passado no “Quintal da Cultura” tinha uma hora que eles faziam via rádio, eles contavam uma história, e usavam uns instrumentos lá.

Professora Jaqueline: Isso! Vocês entenderam.

Felipe: É mesmo. E no final do programa era “A Hora da Música” e eles tocavam os instrumentos.

Bruna: É isso mesmo!

Professora Jaqueline: Muito interessante!

Bianca: E tem a “Palavra Cantada”.

(Turma do 4º ano, aula 1, 23/04/2015. CT, p. 22-23)

Figura 7 – Discussão sobre a história infantil sonorizada.



Fonte – Turma do 4º ano, aula 1. Registro do grupo de pesquisa MUSE, 2015.

As crianças participaram ativamente desta atividade, trazendo para o grupo suas percepções sobre a história e suas vivências musicais. Citaram alguns programas infantis brasileiros produzidos e transmitidos pela TV Cultura, como *Quintal da Cultura* e *A Hora da Música*, além do grupo de música chamado *Palavra Cantada* cujo repertório era desenvolvido para o público infantil.

Seguindo nosso planejamento, apresentamos para as crianças a música *Baião Balaio* (ver Apêndice B). Antes, porém, fiz algumas considerações sobre a atividade que iríamos desenvolver na sequência – *uma banda muito maluca*, envolvendo canto, execução de instrumentos musicais e percussão corporal.

Professora Jaqueline: Nós vamos tocar uma música escolhida pelo professor Luiz Gonzaga. Na verdade, pensamos em trazer um ritmo

brasileiro que fosse familiar, fácil de aprender, interessante e conhecido. E depois vamos convidar alguns músicos pra tocar com a gente, pois a ideia é fazer uma banda muito maluca. Então, vou pegar um tambor para mim e colocar ali [no palco] alguns instrumentos pros músicos convidados. Certo? (Turma do 4º ano, aula 1, 23/04/2015. CT, p. 23)

Enquanto selecionei alguns instrumentos para mim e para nossos pequenos músicos, surgiram alguns comentários:

Professor Luiz Gonzaga pergunta: Vocês cantam?
 Bruna responde: Sim!
 Bianca: Eu, um pouco!
 Bruna: A gente inventou uma música bem legal professor.
 Felipe: Lembra daquela música que a gente inventou.
 Tatiana: A gente não sabe.
 Caio: Sabemos sim. Como é que outro dia a gente cantou?
 (Turma do 4º ano, aula 1, 23/04/2015. CT, p. 24)

A conversa, no entanto, foi interrompida com o início da apresentação musical. O professor Luiz Gonzaga cantou e tocou em seu violão a música *Baião Balaio* e eu o acompanhei tocando um tambor com duas baquetas como se fosse uma zabumba. As crianças se aproximaram. Algumas dançaram e outras batucaram nas carteiras.

Quando a música terminou, uma criança fez referência aos personagens do programa infantil *Turma do Cocoricó* que cantam esta música, demonstrando que aquela melodia já lhe era familiar.

Felipe: Vocês conhecem a música do Júlio e seus amigos.
 Professor Luiz Gonzaga: Isso! É essa mesma!
 Felipe: É que eu já ouvi essa música.
 Professora Jaqueline: Legal.
 Felipe: É do cocoricó!
 (Turma do 4º ano, aula 1, 23/04/2015. CT, p. 25)

Na sequência, convidamos três crianças para tocar conosco e entregamos para cada uma delas um instrumento musical (escaleta, triângulo ou pandeiro) e uma camisa florida.

O professor Luiz Gonzaga voltou a assumir a coordenação dos trabalhos e eu o auxiliei, tocando tambor e cantando com as crianças.

Professor Luiz Gonzaga: Nó vamos cantar um pedaço da música. Eu vou ensinar um pedaço da música pra todo mundo cantar enquanto eles tocam aqui.
 Professor Luiz Gonzaga olha para mim e pergunta: Se eu cantar, vocês

conseguem cantar logo na sequência? Dá Jaque?
 Professora Jaqueline: Dá.
 Professor Luiz Gonzaga: Vamos ver!
 ERA UMA VEZ UM CAVALO BAI O
 CARREGANDO UM BALAIO
 DANÇANDO UM BAIÃO
 ERA UMA VEZ UM CAVALO BAI O
 CARREGANDO UM BALAIO
 DANÇANDO UM BAIÃO
 Professor Luiz Gonzaga: Agora cantem comigo.
 [O professor Luiz Gonzaga canta mais uma vez este pequeno trecho da música e as crianças cantam junto.]
 Professor Luiz Gonzaga: Foi difícil?
 Crianças: Não!
 Felipe: Facinho, facinho, facinho
 Professor Luiz Gonzaga: Então vamos fazer de novo. Vamos ver se todos cantam?
 (Turma do 4º ano, aula 1, 23/04/2015. CT, p. 26-27)

As crianças foram aprendendo a música à medida que íamos cantando e tocando nossos instrumentos. Repetimos várias vezes cada verso, incentivando-as a nos acompanhar com a voz. Enquanto isso, nossos três pequenos músicos se divertiam, improvisando e brincando com seus instrumentos musicais: Caio no triângulo, Daniel no pandeiro e Bianca na escaleta.

Figura 8 – Crianças tocando a música *Baião Balaio*.



Fonte – Turma do 4º ano, aula 1. Registro do grupo de pesquisa MUSE, 2015.

A segunda parte da música mencionava alguns instrumentos e seus sons. O professor seguiu cantando com mais energia e entonação, chamando a atenção das crianças para os sons de cada instrumento.

Professor Luiz Gonzaga canta:
 BATE COM O BUMBUM FAZ A ZABUMBA
 BATE COM O BUMBUM FAZ A ZABUMBA
 Professor Luiz Gonzaga: E o triângulo?
 PEGA NO TRIÂNGULO E FAZ LIGUE LIGUE LEM
 LIGUE LEM, LIGUE LEM
 LIGUE LIGUE LEM LEM
 LIGUE LEM, LIGUE LEM
 LIGUE LIGUE LEM LEM
 (Turma do 4º ano, aula 1, 23/04/2015. CT, p. 23)

Neste momento, o professor Luiz Gonzaga deixou de tocar seu violão e, sem parar de cantar, incentivava as crianças a fazerem a percussão vocal sugerida pela canção para o som do triângulo:

Professor Luiz Gonzaga e as crianças:
 LIGUE LEM, LIGUE LEM
 LIGUE LIGUE LEM LEM
 LIGUE LEM, LIGUE LEM
 LIGUE LIGUE LEM LEM
 (Turma do 4º ano, aula 1, 23/04/2015. CT, p. 23)

Neste trecho da música, todos percutiram com a voz a seguinte célula rítmica:

Figura 9 – Célula rítmica do triângulo



Fonte – Elaborado pela autora, 2015.

Caio, que estava com o triângulo, foi tentando acompanhar em seu instrumento o ritmo sugerido na letra da canção.

Em seguida, o professor Luiz Gonzaga apresentou formas de explorar os sons do corpo no ritmo do baião.

Professor Luiz Gonzaga: A zabumba é um instrumento com o som parecido com esse aí. Faz, Jaque!
 [Eu levanto e mostro o som do tambor usando duas baquetas. Uma para o som grave da pele outra para o som agudo do corpo do tambor.]
 Professora Jaqueline: Só que a zabumba é grande e suas laterais, fininhas. E a gente pendura assim. Sabe?
 Maria comenta: Tem naquelas bandas.
 Professora Jaqueline: Isso. Tem no forró.
 Professor Luiz Gonzaga: E o “bumbum faz a zabumba”. Vem do som grave

bum [Explica com voz grave.]

Professor Luiz Gonzaga: E o triângulo como é que faz?

Professor Luiz Gonzaga faz a percussão vocal:

LIGUE LEM, LIGUE LEM

LIGUE LIGUE LEM LEM

Professores e crianças em coro:

LIGUE LEM, LIGUE LEM

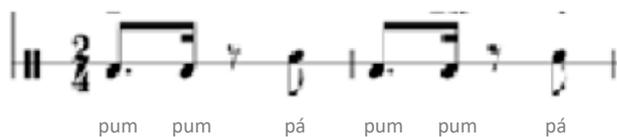
LIGUE LIGUE LEM LEM

Professor Luiz Gonzaga: Vocês sabiam que nós temos uma zabumba no corpo? Querem ver? Jaque! Toca a zabumba de novo pra gente ver. Olha só como é que a zabumba faz no baião.

(Turma do 4º ano, aula 1, 23/04/2015. CT, p. 29)

Neste momento, toquei no tambor a célula rítmica da zabumba desta canção.

Figura 10 – Célula rítmica da zabumba.



Fonte – Elaborado pela autora, 2015.

Professor Luiz Gonzaga: Agora nós vamos fazer assim. No *pum* a gente vai bater [com a palma da mão] no peito e no *pá* a gente vai fazer assim com a palma [bater o dorso daquela mesma mão na palma da outra mão que estará posicionada na frente do corpo]. Vamos lá! *Pum pum pá*.

(Turma do 4º ano, aula 1, 23/04/2015. CT, p. 30)

As crianças imediatamente testaram os movimentos sugeridos pelo professor.

Figura 11 – Crianças fazendo a percussão corporal da música *Baião Balaio*.



Fonte – Turma do 4º ano, aula 1. Registro do grupo de pesquisa MUSE, 2015.

Professor Luiz Gonzaga: E vocês sabiam que a gente tem um triângulo na boca? Querem ver?
 As crianças fazem movimentos com a língua e começam a cantar: LIGUE LEM, LIGUE LEM
 LIGUE LIGUE LEM LEM
 Professor Luiz Gonzaga: Toca o triângulo aí, Jaque!
 [Professora Jaqueline toca no triângulo a respectiva célula rítmica.]
 (Turma do 4º ano, aula 1, 23/04/2015. CT, p. 30)

O professor continuou cantando o primeiro trecho da canção, incentivando as crianças a fazerem a percussão corporal da zabumba e do triângulo. As crianças seguiam seus movimentos, executando a percussão corporal no ritmo sugerido.

Professor Luiz Gonzaga: Viram como a gente pode usar o corpo também pra tocar o baião? Vamos fazer uma banda agora? Será? Os músicos e a gente junto? Ou vamos trocar os músicos.
 Professora Jaqueline: Vamos fazer a música inteira?
 Professor Luiz Gonzaga: Música inteira, música inteira.
 (Turma do 4º ano, aula 1, 23/04/2015. CT, p. 31)

Na sequência, distribuímos mais alguns instrumentos musicais e convidamos todas as crianças para cantar e tocar a canção novamente. Aquelas que ficaram sem instrumentos faziam a percussão corporal da zabumba e do triângulo.

Figura 12 – Crianças tocando instrumentos musicais e fazendo a percussão corporal da música *Baião Balaio*.



Fonte – Turma do 4º ano, aula 1. Registro do grupo de pesquisa MUSE, 2015.

Figura 13 – Segundo grupo de crianças tocando a música *Baião Balaio*.



Fonte – Turma do 4º ano, aula 1. Registro do grupo de pesquisa MUSE, 2015.

Procuramos promover um revezamento entre as crianças para que todas tivessem a oportunidade de tocar os instrumentos musicais. Assim, surgiram na execução desta música dois grupos de instrumentistas.

Enquanto o segundo grupo tocava o baião, o professor Luiz Gonzaga começou cantar o primeiro verso da canção *Asa Branca*. As crianças reconheceram a melodia e a letra e seguiram cantando e tocando seus instrumentos até que promovemos o encerramento de nossa aula.

3.3 REVISITANDO MINHA PRÁTICA

Ao assistir ao vídeo da oficina de música do quarto ano lembrei das inúmeras decisões que tomamos durante aquela aula, pois à medida que os trabalhos avançavam iam surgindo situações não previstas e que exigiam respostas imediatas. O professor Luiz Gonzaga coordenou boa parte dos jogos musicais e negociava comigo o tempo todo. Assim, decidimos a forma de distribuir os instrumentos musicais, administrar o tempo de cada atividade, solucionar a falta de um instrumento musical e gerenciar alguns conflitos. Tive ainda que administrar

minhas próprias emoções diante de alguns contratemplos ocorridos antes da aula começar.

Estas situações fazem parte do meu dia-a-dia em sala de aula. A todo momento preciso tomar pequenas decisões, muitas vezes baseadas em minhas experiências anteriores. Quando reflito sobre elas, repensando os caminhos mentalmente traçados por mim em cada situação, percebo muitas vezes que poderia ter agido de outra forma, mais positiva para aquele contexto. Nem sempre faço boas escolhas, mas refletir sobre elas faz com que eu desenvolva minha prática e aprenda a fazer a cada dia escolhas mais apropriadas. Por exemplo, pensei que o sorteio seria uma forma mais justa e democrática de distribuir os instrumentos. Que evitaria alguns conflitos, já que em outros momentos precisei lidar com isso. No entanto, esta escolha parece ter resultado num desequilíbrio entre o tempo de exploração sonora concedido a cada criança. Algumas ficaram com seu instrumento por aproximadamente vinte minutos e outras por apenas um. Além disso, a dinâmica do sorteio exigiu de nós professores um grande esforço para manter o interesse de todos durante a atividade e o tempo que nos restou para a apresentação das crianças foi muito curto, distanciando-nos um pouco dos objetivos daquela atividade inicial: conhecer as crianças e diagnosticar, ainda que superficialmente, seus conhecimentos prévios em música. Assim, ao refletir sobre esta ação percebi novas variáveis a serem consideradas durante meu trabalho docente.

Além disso, chamou minha atenção a boa receptividade das crianças e o engajamento das mesmas durante a realização das atividades. A compreensão acerca destas, os questionamentos, os comentários, as respostas e os diálogos demonstravam um grande interesse em fazer novas descobertas e de compartilhá-las com o grupo. Elas estavam muito conectadas ao que estava acontecendo. Acompanhavam cada detalhe. Tais atitudes ficaram mais evidentes durante as atividades que envolveram regência e uma história sonorizada. Em minha experiência como professora de música as crianças geralmente se desconectam da aula quando estão explorando os instrumentos musicais e suas descobertas são na maioria das vezes mais individuais, especialmente em suas primeiras experiências em educação musical. Na oficina de músicas em questão, no entanto, elas estavam totalmente imersas no que estavam fazendo e, ao mesmo tempo, conectadas aos seus pares e aos professores. Isso transpareceu muito na atividade de regência na qual duas crianças coordenaram a execução dos instrumentos dos colegas “ligando-

os” e “desligando-os”. Durante esta atividade todos estavam muito concentrados nos seus instrumentos e no colega que os regia, atendendo aos seus comandos. Esta sintonia entre as crianças apareceu também durante a apresentação sonora de Leo. Enquanto o garoto pensava sobre o som que iria produzir em sua flauta, as crianças o observavam atentamente, e por conhecerem seu repertório musical naquele instrumento, questionavam-no e até o desafiavam. Ao final, ele escolheu tocar a melodia da canção *Noite Feliz* e alguns o aplaudiram. Além disso, em várias oportunidades as crianças conversavam entre si sobre suas ideias e criações, como o garoto que explicou para seus colegas como poderia segurar e tocar seu tambor.

Outro ponto que merece uma reflexão diz respeito à gestão dos sons produzidos numa aula de música como essa. Uma aula de música que privilegia a execução musical envolve muitos ruídos produzidos pela exploração sonora de instrumentos e demais objetos sonoros. As crianças costumam se agitar e os professores tendem a ficar irritados e impacientes em meio a uma aula de ruídos intensos. Cabe, portanto, ao professor a gestão de sua frequência e intensidade a fim de evitar situações de estresse dentro e fora de sala de aula. Neste sentido, com o passar dos anos senti a necessidade de repensar a dinâmica de minhas aulas de música. Desta forma, intencionalmente passei a alternar momentos de relaxamento e escuta com momentos de exploração e execução musical, promovendo ao final uma reorganização do espaço da sala de aula. Estas variações na dinâmica da aula, além de oferecerem situações de aprendizagem, contribuem para meu bem-estar, influenciado positivamente no meu desempenho ao longo da jornada de trabalho.

Ao observar a documentação produzida na oficina de música em questão, percebi que esta estratégia nos ajudou na condução dos trabalhos. A atividade que envolveu uma história sonorizada mudou radicalmente a dinâmica da aula, trazendo um momento de calma após um período de intensa exploração sonora, já que todas as crianças guardaram seus instrumentos e concentraram-se na história.

3.4 DIALOGANDO COM O REFERENCIAL TEÓRICO

O planejamento para aula de música focalizada neste capítulo propôs trabalhar jogos musicais que envolvessem a experimentação e a exploração sonora. Nessa direção, foram desenvolvidas as seguintes propostas de atividade: uma apresentação sonora dos participantes, na qual cada criança criaria um som a partir

da exploração sonora de um instrumento musical ou do próprio corpo para com ele se apresentar ao grupo; a brincadeira do maestro, na qual a percussão corporal ou os instrumentos dos colegas seriam ligados e desligados por uma varinha mágica; uma atividade de percepção e apreciação sonora a partir de uma história infantil sonorizada com diversos instrumentos musicais; e uma “banda muito maluca”, envolvendo canto, percussão corporal e exploração sonora de instrumentos musicais no ritmo do baião.

Burnard (2013, p. 7) sustenta que ensinar música criativamente requer profissionais engajados, destacando o impacto que a criatividade do professor tem no engajamento criativo das crianças. A autora sugere que devemos “[...] apoiar uma abordagem curiosa e exploratória para o aprendizado das crianças através do jogo musical e da experimentação”. Assim, as práticas musicais desenvolvidas nesta primeira aula deram sinais de um ensino musical criativo.

A aula de música em questão promoveu um primeiro contato entre os professores de música e as crianças daquela comunidade escolar. As crianças, no entanto, já tinham uma convivência diária que em alguns casos se estendia para além da escola. Em suas primeiras manifestações, apresentaram-se como um grupo, fazendo ainda referência à professora que conduzia suas atividades regulares naquele ano: “somos a turma máxima e mais barulhenta” e “a turma da professora Josi”. O sentimento de pertencimento era forte e transparecia na espontaneidade das interações entre elas. Trocavam ideias, compartilhavam pequenas descobertas e ajudavam umas às outras.

Na primeira atividade, procuraram em suas apresentações demonstrar o que sabiam fazer nos instrumentos ou os sons que descobriram na oportunidade. José, por exemplo, tocou o pandeiro deslizando o dedo na pele. Bruna cantou um acróstico com as letras do nome. Felipe improvisou alguns acordes na escaleta. Daniel, que ficou sem instrumento musical durante o sorteio, tocou a canção *Noite Feliz* na flauta doce. Esta apresentação, inclusive, foi precedida de alguns diálogos entre as crianças, na qual colocaram à disposição do garoto seus instrumentos musicais, lembraram-no de que o som da apresentação poderia ser produzido com o próprio corpo e que ele teria um tempo para pensar em sua apresentação, e fizeram menção a outros instrumentos que sabiam tocar. Na brincadeira do maestro, as crianças teceram comentários sobre a importância de tocar o instrumento e olhar ao mesmo tempo para o colega que as regia, demonstrando uma compreensão acerca

da proposta. Durante a discussão em torno da história infantil sonorizada, as crianças apresentaram suas impressões sobre os acontecimentos e compartilharam suas experiências musicais. Felipe, por exemplo, explicou à sua maneira como é um violino e como seu som é produzido. Ao observar as imagens dos instrumentos mencionados na história, Roberto disse que tinha um cabuletê e José mencionou que viu no desenho animado infantil *Tom & Jerry* um didgeridoo australiano. Na última atividade, as crianças aprenderam a música *Baião Balão*. Cantaram, tocaram instrumentos musicais e experimentaram, juntamente com os professores, formas de produzir sons com o próprio corpo.

Dower (2008) sustenta que o engajamento dos alunos decorre de um ambiente inspirador, seguro e de confiança promovido pelo professor, o que depende, em grande parte, de sua interação com os alunos e da forma como promove a participação social deles em sala de aula. Observando os registros desta aula e refletindo sobre eles percebi que a todo momento as crianças foram incentivadas a participar e a compartilhar suas ideias musicais.

Craft (2010) nos ensina sobre a importância de se conceder tempo e espaço para que as crianças expressem ideias e as vejam concretizadas. Menciona, ainda, que a relação lúdica entre professores e crianças fomenta a autoconfiança e estimula o pensamento de possibilidades, fazendo com que as crianças façam uma série de perguntas muitas vezes silenciosas e desenvolvam a tendência de aprender criativamente.

Tal processo se desenvolve a médio e longo prazo, não podendo se construir em poucos encontros, muito menos em uma única aula. No entanto, os jogos musicais realizados em sala de aula deram sinais desse espaço ao pensamento criativo. A brincadeira do maestro, a história sonorizada e as dinâmicas com instrumentos musicais e percussão corporal envolveram as crianças num mundo de faz-de-conta que as conduziu para novas descobertas musicais. Permitiram com seus olhares atentos e suas mãos a postos que um simples movimento da varinha mágica do colega ligasse e desligasse seus instrumentos musicais ou sua percussão corporal. Cantaram como se tivessem um triângulo na boca e bateram com as mãos no peito como se houvesse uma zabumba dentro de si.

Cabe destacar que a espontaneidade com que discutiam e manuseavam os instrumentos musicais também decorria de suas vivências musicais anteriores dentro daquela comunidade escolar. Algumas crianças chegaram a mencionar sobre

o professor de música que havia ministrado aulas regulares naquela escola e sobre algumas dinâmicas que vivenciaram durante as oficinas de música realizadas pelo MUSE no ano anterior.

Estas percepções sobre as crianças e suas vivências foram construída a partir da observação e reflexão sobre a documentação produzida nas aulas. Craft e Paige-Smith (2010c, p. 39) destacam que “Quando documentamos a ação, criamos uma ‘âncora’, que nos ajuda a acessar [...] os pensamentos e sentimentos diferentes que tivemos sobre o próprio fato”, especialmente quando refletimos sobre a ação, ou seja, em momento posterior a ela.

Vão, ainda, ao encontro dessas ideias as reflexões sobre as estratégias que venho desenvolvendo em meu dia-a-dia em sala de aula, apresentadas na seção anterior. Conforme ensina Alarcão (1996, p. 17), esse conhecimento que deriva de nossa prática refletida nos desafia, enquanto profissionais reflexivos, a dar respostas a novas questões, a criar novos saberes no momento em que o problema acontece, ao invés de apenas seguirmos aplicando regras rotineiras e processos já conhecidos.

Essa busca por respostas e novas soluções exige-nos um constante esforço criativo durante nossa atuação. As práticas musicais desenvolvidas com as crianças na oficina objeto deste estudo revelaram isso. Do tempo despendido com o planejamento de cada atividade a nossas escolhas e reflexões no aqui e agora da sala de aula. Em todos esses momentos empreendemos esforços para criar e desenvolver atividades interessantes e envolventes que guiassem as crianças aos objetivos de aprendizagem propostos naquela oficina.

4 PRÁTICAS CRIATIVAS COM A TURMA DO SEGUNDO ANO

Neste capítulo será apresentado o planejamento de um concerto didático e o relato de uma aula de música ministrada por mim e pelo professor Luiz Gonzaga para 11 crianças do segundo ano do ensino fundamental. Discuto sobre os desafios enfrentados na ocasião diante de imprevistos que ampliaram o tempo dedicado a uma turma de crianças cuja faixa etária não costumávamos trabalhar. Tal discussão partiu dos seguintes questionamentos: Como lidar com um planejamento insuficiente para uma aula de música de quase duas horas? Devo dedicar uma parte inicial da aula para conhecer as crianças, repetindo a apresentação sonora realizada com a turma anterior, ou seguir o plano inicial procurando ampliá-lo com outros jogos musicais?

4.1 O NORDESTE VISITA RANCHO QUEIMADO: O PLANEJAMENTO DE UMA APRESENTAÇÃO MUSICAL

Nos dois meses que sucederam nosso primeiro encontro com a comunidade escolar de Rancho Queimado, o grupo de pesquisa MUSE promoveu reuniões voltadas para o planejamento de um *concerto didático* – um momento de socialização entre todos os envolvidos naquele projeto de extensão, com apresentações artísticas dos professores das oficinas e da comunidade escolar.

Em face disso, preparamos uma apresentação musical cujo tema era *O Nordeste visita Rancho Queimado*, com um repertório que contemplava canções de compositores nordestinos, tais como *Vida Viajante* de Dominginhos, *Acalanto* de Dorival Caymmi, *Xote das Meninas* de Luiz Gonzaga, além da música folclórica *Samba-Ielê*. (ver Apêndice C).

Planejamos, ainda, atividades musicais que envolveriam, a princípio, crianças e professores daquela comunidade escolar. Neste sentido, eu e o professor Luiz Gonzaga preparamos jogos musicais envolvendo a música *Doce de mamão*, de autoria do grupo musical catarinense Gente da Terra (ver Apêndice D). Nos primeiros minutos, conversaríamos com os participantes sobre as delícias que encontramos na culinária de Rancho Queimado, como cucas e geleias, e falaríamos um pouco sobre os doces produzidos em nossa cidade – Florianópolis – destacando

o tradicional doce de mamão. Neste momento, apresentáramos a música *Doce de mamão* e uma história envolvendo sua letra e melodia. Em seguida, com palmas ou percutindo colheres de pau promoveríamos sua execução musical.

Além disso, reunimos alguns recursos didáticos para a continuidade da oficina de música, como o áudio de uma história sonorizada sobre um palhaço e uma bailarina, de autoria de Cecília Cavaliéri França (2009), e respectivos figurinos. A partir desta história as crianças seriam estimuladas a caminhar, brincar e dançar em sala de aula de modo a vivenciar o caráter expressivo de cada música, sentindo o pulso, as variações de dinâmica, de andamento e de intensidade.

4.2 “SOU O CHEFE DOS PALHAÇOS”: JOGOS MÚSICAIS COM CRIANÇAS DO SEGUNDO ANO.

As apresentações previstas para este encontro foram realizadas no prédio cedido para o curso de formação dos professores daquela rede municipal de ensino, localizado a uma distância de aproximadamente cinco quilômetros da escola.

Inicialmente, assistimos a uma apresentação infantil de danças folclóricas alemãs promovida pela comunidade escolar. As crianças estavam vestidas com roupas típicas e cantavam em alemão.

Figura 14 – Apresentação infantil de danças folclóricas alemãs.



Fonte – Concerto Didático. Registro do grupo de pesquisa MUSE, 2015.

Na sequência, nós, professores das oficinas de música, realizamos a apresentação musical *O Nordeste visita Rancho Queimado*. Enquanto tocávamos nossos instrumentos, incentivávamos a participação das crianças, já que as canções escolhidas para aquele momento eram de um modo geral conhecidas pelo público infantil. As crianças, ao reconhecerem algumas melodias, cantavam alegremente, a exemplo da música *Acalanto* de Dorival Caymmi. Quando o professor Carlos tocou as primeiras notas na flauta, as crianças começaram a cantar a letra que conheciam.

Crianças: Boi, boi, boi
Boi da cara preta
Pega esse menino que tem medo de careta.
(Concerto didático, 11/06/2015. CT, p. 47)

A cada canção os professores faziam breves comentários sobre o respectivo compositor e apresentavam seus instrumentos musicais para as crianças e docentes daquela escola.

Além de assistir às referidas apresentações, os participantes foram convidados a visitar uma exposição fotográfica realizada pelos professores das oficinas de artes visuais.

Concluído o *concerto didático*, participamos de um delicioso café colonial e retornamos à escola com as crianças para a continuidade dos trabalhos relativos às oficinas de música, teatro e artes visuais, permanecendo no local das apresentações apenas os professores que participariam do curso de formação.

Ao chegar na escola, no entanto, fomos direcionados para uma turma do segundo ano das séries iniciais. Lembro da minha surpresa, já que nosso planejamento era inicialmente voltado para toda a escola e para a turma do quarto ano que conhecemos no encontro anterior.

A sala do segundo ano era um espaço amplo, ventilado e bem iluminado com quatro grandes janelas. O mobiliário era bem pequeno e muito confortável para aquelas crianças. No local, havia dois armários e uma bancada com muitos livros didáticos, brinquedos coloridos, bolas, bambolês, tapetes de borracha, colchonetes, pequenos cobertores e caixas organizadoras. Nas paredes, havia duas lousas, dois murais, as letras do alfabeto e uma enorme pintura colorida com uma casa, algumas árvores e um menino sorridente. Os murais eram confeccionados em papel e neles estavam destacados os nomes e as datas de aniversário das crianças da turma da

manhã e da tarde. Um era decorado com a figura de um palhaço e o outro, de uma árvore cheia de corujas.

Apresentamo-nos rapidamente às crianças e, após preparar uma grande mesa retangular com os pequenos conjuntos de carteiras e cadeiras, o professor Luiz Gonzaga assumiu a coordenação dos trabalhos, promovendo as dinâmicas que envolviam a música “Doce de Mamão” descritas em nosso plano de aula (ver Apêndice D).

Professor Luiz Gonzaga se aproxima das crianças e diz: Tem a história de um menino que morava na cidade e comia muito doce de mamão. Ele adorava doce de mamão. Comia todo dia, todo dia, todo dia. E o que ele mais gostava era sentir o cheiro quando a mãe ou a avó estavam fazendo o doce de mamão. Elas jogavam cravo e canela e saía aquele cheiro gostoso pela casa. Então, ele logo começava a cantar uma música. Por quê? Ele adorava o cheiro daquele doce feito no fogão à lenha.

Menino: Minha avó tem [fogão à lenha].

Professor Luiz Gonzaga: Fogão a lenha?

Menino: Isso.

[Nesse momento o professor pega o violão que estava sobre a mesa e fala enquanto dedilha alguns acordes.]

Professor Luiz Gonzaga: Então, tem que pegar a lenha para fazer um fogo bem forte e, em uma panela, colocar o mamão, o açúcar, cravo e canela e mexer bem. E quando sentia o cheiro do doce, o menininho começava a cantar. Era um menininho mais velho, um pouco mais velho que vocês.

Menino: Uns 8 anos?

Professor Luiz Gonzaga: Por aí. E ele cantava assim:

ÊTA QUE CHEIRO BOM

ÊTA QUE CHEIRO BOM

ÊTA QUE CHEIRO BOM

ÊTA QUE CHEIRO BOM

Professor Luiz Gonzaga: E ele já sabia que estava chegando o doce de mamão. E continuava cantando. Vocês conseguem cantar essa partezinha da música?

Crianças: Sim.

Professor Luiz Gonzaga: Vamos treinar, então?

(Turma do 2º ano, aula 1, 11/06/2015. CT, p. 50)

As crianças ouviam atentamente a história contada pelo professor Luiz Gonzaga sobre o doce de mamão. O professor gesticulava bastante e falava com muito entusiasmo e clareza, adaptando a sua linguagem às crianças daquela turma, que tinham cerca de 7 anos de idade.

Figura 15 – Dinâmica da música Doce de Mamão.



Fonte – Turma do 2º ano, aula 1. Registro do grupo de pesquisa MUSE, 2015.

Após apresentar a letra e a melodia do primeiro verso às crianças, ele as convidou para cantar. As crianças foram repetindo o verso em diferentes intensidades, seguindo as orientações do professor:

Professor Luiz Gonzaga: ÊTA QUE CHEIRO BOM. Todo mundo!

Crianças: ÊTA QUE CHEIRO BOM

Professor Luiz Gonzaga: De novo

Crianças: ÊTA QUE CHEIRO BOM

Professor Luiz Gonzaga: Mais forte!

Crianças: ÊTA QUE CHEIRO BOM

Professor Luiz Gonzaga: Bem baixinho!

Crianças: ÊTA QUE CHEIRO BOM

Professor Luiz Gonzaga: Pra cantar a gente depende do ar que vem de dentro do corpo [aponta para a região do seu diafragma]. Então, a melhor coisa pra cantar é a gente ficar com a coluna reta. [As crianças, ainda sentadas, corrigem sua postura.]

Professor Luiz Gonzaga: Isso. Daqui a pouco a gente vai ficar em pé. Vocês estão cansados?

Crianças: Não.

Professor Luiz Gonzaga: Certa vez descobrimos por que ele gostava tanto daquele doce. Ele contou que um dia estava andando por aquela região e foi espiando [o professor se abaixa e se esconde atrás de uma pequena cadeira] uma moça que fazia doce de mamão ouvindo música e dançando [o professor brinca, dançando com o violão na mão, e as crianças riem]. Na hora em que se faz o doce de mamão tem que mexer bem forte [o professor segura o violão pelo braço e o movimentava como se fosse uma grande colher de pau]. Ela colocava uma música no rádio, pois naquela época não tinha CD, DVD, *pen-drive*, nem computador. Ela ficava junto ao seu pequeno rádio ouvindo música. E dançava enquanto mexia o doce. Ela mexia o doce, ela ia dançando, dançando, dançando [as crianças se divertem com o reboado do professor].

Professor Luiz Gonzaga: Ele gostava de ir lá para ver a moça dançar e dizia que aquele doce de mamão era muito especial, porque ela fazia dançando.

Agora vou mostrar mais um pedacinho da música. A primeira parte vocês já conhecem.

ETA QUE CHEIRO BOM
O MAMÃO QUE TÁ NA PANELA AI AI
TÁ QUE TÁ FICANDO DOCE
COM CRAVO E CANELA
MELHOR QUE MAMÃO DOCINHO
SÓ O REBOLADO DO MEU BENZINHO

Professor Luiz Gonzaga: O que vai no doce mesmo? Cravo e?

Crianças respondem: Canela.

Willian completa: E açúcar.

Professor Luiz Gonzaga: Então, quando eu disser “tá que tá ficando doce”, vocês dizem “com cravo e canela”. [As crianças repetem a segunda parte]

Professor Luiz Gonzaga: E quando eu disser “melhor que mamão docinho”, vocês dizem “só o rebolado do meu benzinho”. [As crianças repetem a segunda parte]

Professor Luiz Gonzaga: Vamos cantar esse pedacinho?

(Turma do 2º ano, aula 1, 11/06/2015. CT, p. 50)

Figura 16 – Dinâmica da música Doce de Mamão.



Fonte – Turma do 2º ano, aula 1. Registro do grupo de pesquisa MUSE, 2015.

As crianças tentavam acompanhar o professor. Cantavam as últimas palavras de cada verso, com um certo atraso no andamento. O violão era tocado na levada dos ritmos tradicionais folclóricos da Ilha de Santa Catarina, presentes, por exemplo, na brincadeira do *boi de mamão*.

A música foi ensinada em trechos, começando pelo refrão. Dessa forma, gradativamente as crianças aprenderam os versos da canção. As alturas da melodia, o ritmo e a letra da música foram sendo ensinadas todas ao mesmo tempo.

Encerrada essa dinâmica, eu assumi a direção dos trabalhos e apresentei às crianças nossa próxima atividade: um jogo musical envolvendo uma história sobre um palhaço e uma bailarina, de autoria de Cecília Cavalieri França (2009).

‘Quem já foi ao circo? O que aconteceu no espetáculo? De que você mais gostou? Do mágico? Dos animais? Dos malabaristas? Equilibristas? E como era o palhaço?’

‘Engraçado, alegre, brincalhão, desengonçado, com um sapato enorme e uma calça com suspensórios...’

‘Bem, eu vou anunciar os palhaços e vocês vão entrar em cena, engraçados e trapalhões.’

Agora, vou precisar de uns músicos para a orquestra do circo. Vocês vão escolher instrumentos nesta cesta e inventar sons animados para enfeitar o número dos palhaços. Muito bem. Acontece que nem todo mundo está animado. No circo, há uma bailarina que não quer dançar. Ela é tímida e não gosta de dançar sozinha. Então vamos precisar de um grupo de bailarinas e um grupo de músicos para tocar sons delicados para elas.

Agora vamos organizar os quatro grupos: os palhaços e seus músicos animados, as bailarinas e seus músicos delicados. Eu vou apontando para os grupos e vocês vão entrando ou saindo de cena. Preparados? Senhoras e senhores, com vocês, o palhaço e a bailarina!’ (FRANÇA, 2009, p. 24)

A partir das perguntas sugeridas pela autora, estimei as crianças a compartilharem suas vivências sobre o contexto e os personagens da história. Segui a narrativa, explicando como seria nossa brincadeira. Dividi a turma em dois grandes grupos: um formado pelos meninos, para as dinâmicas relativas ao palhaço, e outro formado pelas meninas, para as atividades relativas à bailarina. Escolhi um menino para vestir a fantasia de palhaço e uma menina para utilizar o adereço de cabeça da bailarina. Em seguida, ouvimos juntos o áudio da canção da referida história.

As crianças compartilharam suas experiências durante meus questionamentos e foram dando sinais de que entenderam a proposta. Larissa foi escolhida pelo grupo das meninas para usar o adereço da bailarina. Willian se ofereceu para ser o palhaço e vestir a fantasia disponível para a ocasião.

Após ouvir o áudio da canção que acompanhava a história, posicionei cada time de um lado da sala e distribuí instrumentos musicais para o grupo de meninos. Como neste dia havíamos levado apenas um violão, uma escaleta e um tambor, as crianças utilizaram, ainda, instrumentos de uma bandinha rítmica infantil que fazia parte dos recursos didáticos disponíveis naquela sala.

Os meninos iniciaram a exploração dos sons dos instrumentos musicais e, após se posicionarem lado a lado, tocaram juntos como um grupo musical. Quando estimulados a tocar a música dos palhaços, tocavam animados, num ritmo mais

acelerado e com maior intensidade. Quando a música era voltada para as bailarinas, procuravam fazer um som baixinho e num ritmo mais lento.

Figura 17 – Meninos explorando instrumentos musicais durante um jogo musical.



Fonte – Turma do 2º ano, aula 1. Registro do grupo de pesquisa MUSE, 2015.

As meninas, reunidas em outro canto da sala, assistiam à apresentação dos meninos e se movimentavam seguindo a dinâmica da música. Uma delas, escolhida para ser a bailarina principal desta peça e usar a tiara na cabeça, começou a fazer alguns rodopios e a se esconder em seguida atrás de um armário, encenando a timidez mencionada na história. As demais foram aos poucos fazendo os mesmos movimentos.

O professor Luiz Gonzaga, ao perceber que o som do tambor tocado pelo garoto vestido de palhaço está bem marcado, começou a marchar pela sala como se fosse um palhaço, movimentando-se no ritmo da música executada pelos garotos. Enquanto isso, fiquei sentada na ponta da grande mesa que separava os dois grupos, observando as interações e intervindo verbalmente em alguns momentos.

Quando propus a troca de alguns instrumentos, os meninos conversaram baixinho entre si. Willian, que tocava o tambor marcando o pulso da música dos meninos, olhou para mim e disse: “Eu vou querer o meu mesmo. Vou com esse grandão. Eu sou o chefe dos palhaços. Eu sou o chefe dos palhaços”.

O menino fantasiado de palhaço se destacava pelo seu entusiasmo. Ele tentava a todo momento animar os colegas, posicionando-se como um líder. Durante

a aula, mostrava-se interessado e respondia rapidamente a todas as questões propostas, comentando aquilo que lhe era familiar. Na dinâmica da música *Doce de Mamão*, por exemplo, comentou que sua avó tinha um fogão à lenha. Disse, ainda, que, além do cravo e da canela, se usava açúcar para fazer o doce.

Na sequência, guardamos todos os instrumentos e escutamos mais uma vez o áudio da música do palhaço e da bailarina com o objetivo de prepará-los para a próxima brincadeira. Os versos da primeira parte da música falavam sobre o palhaço e a melodia era bem animada. A segunda parte, que fazia referência à bailarina, tinha outra dinâmica, marcada por suavidade e leveza. Assim, cada grupo de crianças foi convidado a se movimentar pela sala, expressando com o corpo a intenção de cada trecho da canção. Na parte dos palhaços, os meninos entrariam em cena, movimentando-se alegremente. Na parte das bailarinas, as meninas entrariam em cena, movimentando-se suavemente.

As crianças compreenderam a proposta: durante a apresentação dos palhaços, os meninos correram, pularam e brincaram animados (ver Figura 17), e, na cena da bailarina, as meninas caminharam pela sala, rodopiaram e fizeram pequenos saltos de balé (ver Figura 18).

Figura 18 – Crianças se movimentando ao som da música dos palhaços.



Fonte – Turma do 2º ano, aula 1. Registro do grupo de pesquisa MUSE, 2015.

Figura 19 – Crianças dançando ao som da música da bailarina.



Fonte – Turma do 2º ano, aula 1. Registro do grupo de pesquisa MUSE, 2015.

Enquanto as crianças se movimentavam pela sala, a professora titular da turma entrou e deu sinais como se quisesse interromper aquela “bagunça”. As crianças já estavam tão concentradas na música e no que faziam que nem perceberam. Então, expliquei à professora que aquelas brincadeiras faziam parte da aula de música e que tudo estava sob controle.

Na sequência, convidei as meninas para explorar os instrumentos musicais. Os meninos assistiam e teciam alguns comentários, estimulando-as a tocarem com mais entusiasmo.

Professora Jaqueline: Agora a Júlia vai experimentar seu instrumento.

Willian: Júlia, bata na pele [do pandeiro]!

Professora Jaqueline: Meninos, deixem a Júlia experimentar livremente seu instrumento.

Willian: Bate! Bate!

Professora Jaqueline: Júlia, olhe para seu instrumento e tente fazer alguns sons com ele.

[A garota, um pouco tímida, toca seu pandeiro por alguns segundos.]

Professora Jaqueline: Carol, tente tocar seu tambor de maneiras diferentes. Tire ele do chão, coloque no seu colo. Volte a colocar no chão. E experimente tocar no corpo e na pele dele.

[A garota toca o instrumento de várias formas.]

Professora Jaqueline: Percebem alguma diferença no som do tambor?

Crianças: Sim.

[Carol deita o tambor no seu colo e toca uma mão no corpo e outra na pele.]

Professora Jaqueline: Esse seu jeito de tocar me lembrou o tambor da apresentação dos professores, quando tocamos um forrozinho. Agora tenta bater [no tambor] como um coraçãozinho. [Carol toca com as duas mãos na pele, de forma alternada, imprimindo seu andamento.]

Professora Jaqueline: Agora um coraçãozinho alegre.

Willian: Mais alegre.
 João: Bate bem forte
 Mateus: Forte e rápido.
 Professora Jaqueline: Agora é a vez da Sara tocar seu chocalho.
 Willian: Mexe com mais alegria.
 [Sara explora o instrumento por alguns segundos]
 (Turma do 2º ano, aula 1, 11/06/2015. CT, p. 50)

Figura 20 – Meninas explorando instrumentos musicais durante um jogo musical.



Fonte – Turma do 2º ano, aula 1. Registro do grupo de pesquisa MUSE, 2015.

Na sequência, as meninas tocaram juntas com o objetivo de animar a apresentação dos palhaços que se movimentavam no outro lado da sala. Os meninos pulavam, dançavam e brincavam ao som da música das meninas.

Em seguida, convidei um dos meninos para ser o maestro da banda das meninas. Expliquei que o maestro iria fazer uma música e conduzir a execução dos instrumentos musicais com uma varinha. Ele iria movimentá-la para sinalizar quem tocaria e quem não tocaria ou se a música seria mais animada ou mais tranquila. Nesta brincadeira, a varinha do maestro era a baqueta de um pequeno tambor de brinquedo.

O primeiro garoto escolhido para ser o maestro apontou a varinha para o tambor e para o pandeiro, que foram executados por um certo tempo pelas meninas. Ele decidiu que apenas aqueles instrumentos tocariam sua música.

Na sequência, Willian foi chamado para ser o maestro.

Professora Jaqueline: Willian, dê o seu caráter à música.
 Willian: Na minha música vão tocar os instrumentos da Júlia, da Camila e da

Larissa.

Professora Jaqueline: E a tua música é dos palhaços ou da bailarina.

Willian: Dos palhaços

Professora Jaqueline: Indica para elas qual será o estilo da tua música. Como ela vai ser?

Willian: Animada.

Professora Jaqueline: É isso aí. Meninas, preparem-se para fazer uma música animada. Vamos lá!

(Turma do 2º ano, aula 1, 11/06/2015. CT, p. 51)

O garoto se posicionou como um maestro e movimentou a varinha buscando a atenção de todas as meninas. As crianças tocavam ou não de acordo com os comandos da varinha ou da fala de Willian e fizeram, ainda, mudanças na dinâmica e intensidade de sua exploração sonora. Esta atividade foi realizada, posteriormente, com o grupo de meninos.

Repetimos esta dinâmica algumas vezes e depois descansamos nas cadeiras da grande mesa retangular. Enquanto isso, o Professor Luiz Gonzaga escreveu no quadro a letra de uma música que selecionamos para este encontro: *Os zoim do meu amor*, do grupo pernambucano *Cordel do Fogo Encantado*.

A música foi tocada e cantada pelo professor Luiz Gonzaga. As crianças observavam o texto da lousa e acompanhavam sua leitura com certa dificuldade.

O professor Luiz Gonzaga decidiu, então, ensinar a letra e a melodia cantando e tocando várias vezes pequenos versos, seguindo a metodologia adotada na música *Doce de mamão*. Aos poucos as crianças foram se familiarizando com a letra e cantaram trechos da música como se estivessem falando.

Após ensinar para as crianças a música *Os zoim do meu amor*, partimos para a *dinâmica da chuva* – um jogo musical com percussão corporal que aprendemos num curso de formação para professores de música.

Inicialmente, conversamos com as crianças sobre os sons da chuva e experimentamos formas de produzi-los com o nosso corpo. Percutíamos o dedo indicador da mão direita sobre o dedo indicador da mão esquerda, em formato de cruz, para representar o som produzido por cada gota de água caindo no chão. Para aumentar sua intensidade, acrescentávamos os dedos médios. Para formar uma chuva de pedrinhas de granizo, batíamos com a palma das mãos sobre as pernas. E para produzir o som dos trovões, batíamos palmas com as mãos abertas sem cruzar. Cada batida de mãos abertas representava o som de um trovão.

A ideia era começar a brincadeira com uma chuva bem fininha, com poucas gotas caindo no chão. Essas gotas iam ficando mais volumosas e caíam no chão em

maior quantidade, até formar uma grande tempestade, com pedrinhas de granizo e trovões. Depois, gradualmente, os trovões foram ficando mais raros, os sons das pedrinhas de granizo mais espaçados e a chuva forte foi ficando suave até chegar ao som do último pingo de água.

Para a realização desta dinâmica, formamos um círculo com as cadeiras e, após todos se acomodarem nelas, passei a caminhar em sentido horário no centro mantendo contato visual com cada criança, indicando qual som deveria ser produzido. Comecei percutindo com os dedos os sons da chuva. Depois de alguns segundos todas as crianças imitaram o movimento. Aos poucos fui aumentando sua intensidade, percutindo dois dedos de cada mão. Cada criança que eu olhava e acenava ia imitando minha percussão e se mantinha nela até que alguma mudança fosse sugerida. Até que indiquei quem iria fazer o som do granizo e dos trovões. Esta indicação não envolvia falas. Eu apenas me posicionava diante da criança escolhida e, mantendo contato visual com ela, percutia o som do granizo ou do trovão ou da chuva forte ou da fraca. Aos poucos fomos reduzindo os sons da tempestade, passando por uma chuva forte e fraca. No final, fui “desligando” os sons de algumas gotas, movimentando minha mão em sinal de encerramento na frente de cada criança, até parar todos os sons.

Essa dinâmica foi realizada várias vezes com as crianças com o objetivo de ampliar sua compreensão sobre intensidade do som e suas variações, além do papel do regente na exploração musical.

Após a dinâmica da chuva com percussão corporal, as crianças foram convidadas a repeti-la usando instrumentos musicais. Willian foi escolhido para ser o maestro e criar seu dia chuvoso mobilizando os sons dos instrumentos dos colegas.

Professora Jaqueline: Agora vais ser nosso maestro. A tua chuva pode ter uma velocidade mais enérgica [faço movimentos rápidos com minha mão direita fechada] ou ela pode ser uma chuva que vai caindo bem fininha [movimento minha mão com suavemente]. Tu escolhes como vai ser teu dia: chuarada ou chuvinha. E nós vamos te acompanhar com os instrumentos.

Professor Luiz Gonzaga: Então, vamos lá. Todos atentos aos comandos do nosso maestro.

(Turma do 2º ano, aula 1, 11/06/2015. CT, p. 52)

Após tecer essas orientações iniciais, sentei-me em seu lugar e segurei o instrumento até então utilizado por Willian – duas metades da casca de um coco seco. O garoto, no centro da roda, foi apontando sua varinha para cada instrumento

e pedindo, aos colegas e a nós professores, sua execução em diferentes intensidades.

Figura 21 – Criança conduzindo um jogo musical sobre os sons da chuva.



Fonte – Turma do 2º ano, aula 1. Registro do grupo de pesquisa MUSE, 2015.

O garoto interagiu com toda a turma, desligando e ligando nossos instrumentos ao movimentar sua varinha. Aumentava ou diminuía a intensidade de todos os instrumentos, com movimentos bem expressivos. Era possível compreender a intensidade dos sons que deveríamos produzir ao observar seus gestos. Tocávamos suavemente quando ele se abaixava e apontava a varinha para o chão, ou com mais energia ao vê-lo na ponta dos pés com os braços erguidos para cima. Eu e o professor Luiz Gonzaga participamos ao lado das crianças nesta brincadeira e nos divertimos muito.

O professor Luiz Gonzaga, que já estava sentado na roda, promoveu o encerramento daquele dinâmica e assumiu a coordenação do próximo jogo musical. A ideia era fazer uma música instrumental, sob a regência do professor. Ele explicou, enquanto maestro daquela banda de músicos, que suas mãos iriam fazer com que todos, nenhum ou somente um músico tocasse.

Figura 22 – Jogo musical envolvendo regência.



Fonte – Turma do 2º ano, aula 1. Registro do grupo de pesquisa MUSE, 2015.

Todos tocariam juntos (*tutti*) quando seu dedo indicador apontado para cima fizesse movimentos circulares. Um músico faria seu momento *solo*, ou seja, tocaria sozinho quando o professor, após silenciar os demais instrumentos fechando sua mão no centro, apontasse para ele.

Durante esta brincadeira o professor marcava com a mão o pulso e alternava os momentos de *tutti* e *solo*. O pulso era marcado com uma contagem em seus dedos de 1 até 4. Aos poucos as crianças aderiram à proposta e começaram a fazer pequenas improvisações explorando individualmente as possibilidades sonoras dos seus instrumentos. Durante esta atividade, algumas crianças trocaram seus instrumentos, situação que parece ter impulsionado ainda mais a participação e o entusiasmo.

Dessa forma tive a impressão de que as crianças avançaram, pois pareciam entender aquele jogo musical como um espaço coletivo e um desafio individual, se apropriando das descobertas decorrentes daquela experiência musical para buscar outras formas de explorar seus instrumentos nos momentos de improvisação.

Figura 23 – Jogo musical envolvendo regência e improvisação.



Fonte – Turma do 2º ano, aula 1. Registro do grupo de pesquisa MUSE, 2015.

O encaminhamento metodológico desta aula buscou desenvolver com as crianças experiências musicais partindo de jogos, brincadeiras, dança, música e movimento. A intenção era vivenciar o caráter expressivo da música sentindo o pulso, as variações de dinâmica, de andamento, de intensidade, e a partir dessas experiências pensar sobre o caráter e a expressão na *performance* vocal e instrumental.

4.3 “ACHEI-ME POUCO FLEXÍVEL E DISTANTE DO UNIVERSO DAS CRIANÇAS”

Durante a aula de música ministrada para a turma do segundo ano me senti um pouco insegura. As crianças, num primeiro momento, não reagiram tanto quanto eu gostaria e pareceu difícil em algumas situações lhes despertar o interesse para as atividades propostas, mesmo com tantas brincadeiras e jogos musicais.

Lembro-me de minha reação ao chegar na sala de aula e me deparar com toda aquela riqueza de estímulos visuais cujos elementos principais estavam presentes nos recursos didáticos que leváramos para trabalhar com as crianças. Aquilo me causou certa preocupação e me questionei se nossa aula seria tão atrativa quanto eu imaginara. Havia palhaços estampados nas paredes e os instrumentos que utilizaríamos pareciam estar disponíveis naquela sala há um bom tempo, a exceção de um grande tambor, uma escaleta e um violão que leváramos

em razão de nossa participação naquele *concerto didático* inicial. Além disso, não tínhamos muita experiência com crianças daquela faixa etária.

Seguimos fielmente o pequeno planejamento preparado para a ocasião e, ao esgotá-lo, procuramos desenvolver com as crianças do segundo ano práticas criativas voltadas para os mesmos objetivos de aprendizagem, utilizando os recursos didáticos de que dispúnhamos. No entanto, aquele planejamento foi construído com um olhar voltado para as crianças da turma do quarto ano que conhecêramos em nosso primeiro encontro com aquela comunidade escolar. Na ocasião, havíamos dedicado um bom tempo da aula para conhecê-las e nos envolver em seus mundos. Neste sentido, promovemos jogos musicais direcionados para uma apresentação de cada criança e que envolviam a experimentação e a exploração sonora de diversos instrumentos musicais, além da percussão corporal. Trabalhamos juntos ininterruptamente por quase duas horas e ao final já sabíamos um pouco sobre seus conhecimentos e vivências musicais.

Com a turma do segundo ano ignorei esta importante etapa do processo de aprendizagem musical ao sugerir para meu colega que iniciássemos a aula pela dinâmica da música *Doce de Mamão*, proposta de atividade planejada para o evento de abertura daquele encontro que, em razão de algumas mudanças na organização do projeto, não pode ser executada no início da manhã com os professores e as crianças daquela escola. Embora tivéssemos tempo, sugeri a supressão da apresentação inicial de cada criança por considerar que, se cada dupla de professores usasse parte de cada aula para este fim, ao final dos cinco encontros as crianças teriam vivenciado muito mais dinâmicas de apresentação do que propostas metodológicas que oportunizassem situações de aprendizagem em música, teatro ou artes visuais.

No entanto, após refletir sobre essa escolha, percebi que ao “pular” a apresentação das crianças acabamos tolhendo uma etapa importante do trabalho pedagógico, de avaliação e reconhecimento dos indivíduos, e criamos um distanciamento entre nós e aquelas crianças, sujeitos com vontades, modos de ser e existir. Em minhas reflexões posteriores, senti o quanto a ausência desse momento introdutório da aula dificultou o engajamento de interesses e a interação entre nós professores e as crianças. Senti que a falta desta aproximação inicial, desse contato mais estreito e pessoal, exigiu de nós professores um esforço muito grande para envolvê-las nos jogos musicais. Tanto que, ao final daquela aula, que durou cerca

de duas horas, estávamos exaustos e com uma sensação de que as coisas não “deram muito certo” embora tivéssemos nos aproximado dos objetivos de aprendizagem propostos.

Destaco que durante as reuniões de planejamento pensáramos que as apresentações artísticas dos acadêmicos da UDESC e da comunidade escolar previstas para aquele dia ocupariam grande parte da manhã e que nos restariam apenas alguns minutos para trabalhar com as crianças nas oficinas. Ocorre que o evento levou menos de duas horas, sobejando outras duas horas para as oficinas. Assim, diante de um planejamento insuficiente e de uma turma de crianças bem pequenas e que não conhecíamos, tivemos que improvisar. Conforme mencionado, não tínhamos muita experiência com crianças daquela faixa etária e eu, enquanto professora de música, costumava ter dificuldades para lidar com imprevistos como este, o que ampliou ainda mais meu desconforto inicial.

Essa minha insegurança fez com que eu não me envolvesse muito nas brincadeiras, permanecendo durante um bom tempo numa posição mais distante. Explicava o que as crianças deveriam fazer e observava suas reações. Assistindo aos vídeos, observei que nestes momentos acabei reproduzindo práticas e lógicas que estou buscando rever, focadas na disciplina, no controle e no comportamento, onde a máxima consiste em estar ocupado. Assim, senti-me um tanto produtivista e tarefaira ao perceber que minha vontade de avançar no planejamento e de realizar uma sequência de atividades se sobrepôs à possibilidade de descobrir quem eram aquelas crianças. Faltou uma consideração individual por cada uma, um olhar cuidadoso e curioso para as suas singularidades. Além disso, observei que não ajustei em alguns momentos minha linguagem a daquelas crianças, pois em algumas ocasiões utilizei expressões de difícil compreensão, como, por exemplo, “dê seu caráter à música” ao convidar Willian para participar da primeira brincadeira envolvendo regência.

Essas constatações me fizeram repensar muitos dos paradigmas que sustentam o meu *modus operandi* e confesso que essa foi uma parte difícil desta pesquisa. Assumir que a professora que eu via no vídeo não correspondia em muitos momentos ao imaginário que eu tinha enquanto profissional. Achei-me pouco flexível e distante do universo das crianças dessa turma. Percebi que, na maior parte do tempo, apresentava uma atividade atrás da outra com o objetivo de ocupá-las. Aos poucos, porém, fui me permitindo participar de algumas brincadeiras,

envolvendo-me ao lado das crianças em jogos musicais de experimentação sonora, como no momento em que sentei no lugar de Willian e, sob a regência deste, brinquei de fazer chuva com duas metades da casca de um coco. O professor Luiz Gonzaga, por outro lado, teve esta postura desde o início da aula, participando de cada jogo musical ao lado das crianças. Quando dividíamos a turma em grupos, procurava unir-se a um deles, posicionando-se como um aprendiz daquelas práticas. Observei que esta atitude parecia estimular a participação das crianças nas atividades propostas, o que reforçou ainda mais a ideia de que minha prática precisava ser repensada.

Não obstante estas minhas reflexões acerca das sensações que experimentei diante da observação de minha postura em sala de aula, tive a impressão de que avançamos e que aquela experiência musical foi de certa forma significativa para as crianças. Aos poucos fomos descobrindo alguns nomes e identificando certas atitudes nas crianças que nos auxiliaram na condução das atividades. Willian, por exemplo, era muito solícito e estava sempre disposto para participar das brincadeiras e, ainda, procurava envolver seus colegas. Ele logo compreendeu a brincadeira do palhaço e da bailarina, vestiu a fantasia de palhaço e saiu instigando seus colegas a se movimentarem pela sala ou tocarem os instrumentos com mais animação, como se fossem um conjunto musical. Como maestro, conduziu brilhantemente algumas dinâmicas, como aquela que envolvia os sons da chuva (ver Figura 21). Os demais também foram paulatinamente se engajando. As meninas arriscaram saltos de balé durante a música da bailarina (ver Figura 19), tocaram seus instrumentos para animar a apresentação dos palhaços (ver Figura 20), produziram os sons da chuva com as mãos e improvisaram durante o jogo musical coordenado pelo professor Luiz Gonzaga. Os meninos correram, pularam e até se jogaram no chão durante a apresentação dos palhaços (ver Figura 18) e demonstraram entusiasmo em vários momentos de exploração sonora coletiva. Ao final, todos estavam bem envolvidos nas brincadeiras, divertindo-se com os sons que conseguiam produzir naqueles instrumentos rudimentares, especialmente nas dinâmicas que envolviam improvisação individual e trabalho coletivo.

Percebi, ainda, que a partir de algumas dinâmicas escolhidas para a ocasião as crianças foram estimuladas num momento posterior a compartilhar suas vivências, como as perguntas propostas pela autora da história do palhaço e da bailarina e conversa introdutória prevista para dinâmica da chuva. As crianças

falaram sobre suas experiências envolvendo circo, palhaço e bailarina, além de suas percepções sobre os sons de um dia chuvoso. Logo, as estratégias metodológicas previstas nessas práticas criativas parecem ter contribuído para a relevância daquela experiência musical, pois trouxeram para dentro da sala de aula elementos que faziam parte do imaginário e do cotidiano daquelas crianças.

Ao assistir aos vídeos, pude perceber, ainda, que nos momentos em que as crianças pareciam apáticas havia outros adultos assistindo as aulas, coordenadores do projeto e sua própria professora. Lembrei, inclusive, que nós professores em alguns momentos também nos sentimos constrangidos com a “plateia”. Depois de um certo tempo ficamos apenas nós e as crianças, e, assim como elas, fomos nos soltando.

Observei, também, que algumas crianças que pareciam, inicialmente, desinteressadas apenas desejavam explorar outro instrumento musical. Esta situação foi evidenciada na *performance* de Larissa após a troca de sua meia lua pelo pandeiro da Carol. A garota passou a tocar aquele pandeiro com muita animação (ver Figura 23), destacando-se nos momentos de improvisação individual. Os instrumentos utilizados pela maioria faziam parte de uma bandinha rítmica infantil e eram muito precários e, por já estarem anteriormente naquela sala à disposição delas, as crianças davam sinais de que já conheciam suas sonoridades. Não foi à toa que tivemos que nos esforçar durante toda a aula para escolher e desenvolver estratégias que tornassem aquela exploração sonora mais significativa para as crianças. Neste sentido, encontramos nas brincadeiras, na dança, na percussão corporal, no trabalho coletivo, na improvisação individual e na regência alternativas para seu engajamento.

Percebo, no entanto, que se tivéssemos oportunizado momentos de acolhimento e interação social em sala de aula desde o início, promovendo meios para que as crianças apresentassem suas ideias e suas músicas, aquela aula de música certamente teria uma dinâmica muito mais positiva e significativa.

Outra situação identificada em minhas reflexões foi a possibilidade de conectar a aula às apresentações artísticas que ocorreram no início daquela manhã. Durante a aula da turma do segundo ano, poderíamos ter feito conexões ou estimulado articulações entre o que foi visto no *concerto didático* e a aula de música. Como tínhamos participado da escolha e do ensaio do repertório, tínhamos condições de trabalhar em sala de aula com aquelas canções. Poderíamos ter

promovido discussões para que as crianças compartilhassem com o grupo aquilo que lhes chamou a atenção ou o que lhes era familiar naquelas apresentações.

Por fim, cabe ainda tecer algumas considerações sobre a escolha do repertório da aula. Percebemos durante a aula que a letra da canção *Os zoim do meu amor* continha expressões de difícil compreensão, especialmente para crianças que estavam na fase do letramento. Além disso, como essa música é originalmente executada num registro grave, confortável para um barítono, foi difícil ajustá-la às vozes daquelas crianças cujos registros agudos equivaliam à voz feminina classificada como soprano. As crianças não conseguiam cantar e assim como eu apenas repetiram alguns trechos da letra como se estivessem falando. Essas dificuldades influenciaram e comprometeram a proposta, geraram em alguns momentos certa apatia. Acredito que nosso gosto pessoal se sobrepôs ao exercício de se colocar no lugar de quem iria aprender. Isso talvez tenha ocorrido, ainda, por não termos a dimensão de que trabalharíamos com uma turma de crianças de sete anos de idade. Se eu pudesse refazer o planejamento desta aula, pensaria no grande repertório do cancioneiro popular brasileiro, selecionando diversas canções para trabalhar com as crianças em sala de aula. Poderia na mesma oportunidade dedicar um espaço para que as crianças pudessem contribuir com suas músicas, ampliando ainda mais nosso repertório.

4.4 REFLEXÕES A PARTIR DO REFERENCIAL DA APRENDIZAGEM CRIATIVA

Na oficina descrita na seção anterior procuramos desenvolver com as crianças experiências musicais a partir de jogos, histórias infantis e brincadeiras. Assim, com o objetivo de vivenciar o caráter expressivo da música, sentindo o pulso, as variações de dinâmica, de andamento e de intensidade, as crianças foram estimuladas a cantar pequenos versos de algumas canções tocadas ao violão; caminhar, dançar, pular e brincar ao som de determinada música; reproduzir com o corpo sons que lhes eram familiar, como os sons da chuva; experimentar sonoridades de alguns instrumentos musicais; sentir-se parte de um grupo musical, tendo a oportunidade de improvisar individualmente; e ligar e desligar os sons produzidos nos instrumentos dos colegas com uma varinha mágica.

Burnard (2013), ao discutir sobre práticas musicais criativas em sala de aula, sugere o uso de uma abordagem imaginativa, curiosa e exploratória através do jogo

musical e da experimentação. Sustenta que professores de música criativos procuram constantemente maneiras de atrair a imaginação e a invenção das crianças.

Neste sentido, antes de apresentar às crianças as histórias que impulsionaram nossos jogos musicais, promovíamos uma discussão sobre elementos do cotidiano das crianças com o objetivo de lhes despertar a curiosidade e o interesse pelas atividades. Assim, conversamos sobre os doces produzidos e consumidos naquela região antes de apresentar a música *doce de mamão* e sua história; sobre circo, palhaço e bailarina antes de envolvê-las na história sonorizada de um palhaço e uma bailarina; e sobre os sons de um dia chuvoso para então reproduzi-los durante um jogo musical que envolvia percussão corporal e exploração de instrumentos musicais.

França (2009), autora da história sonorizada sobre um palhaço e uma bailarina, que impulsionou diversos jogos musicais realizados com as crianças do segundo ano, sustenta que os personagens desta proposta de atividade “[...] representam fortes estereótipos do imaginário e da cultura infantil, o que contribui para o engajamento imediato das mesmas” (FRANÇA, 2009, p. 29).

A autora argumenta que sua proposta de atividade

[...] envolve preceitos clássicos da educação musical no que tange ao desenvolvimento integral e psicológico da criança: o prazer e a ludicidade; a imaginação e a fantasia; o vínculo com o seu cotidiano; o movimento e a expressão corporal. Do ponto de vista musical propriamente dito, inclui a improvisação instrumental e/ou vocal, permite a exploração de contrastes expressivos, cria variações de textura e articula a forma musical a partir da alternância das entradas dos grupos (FRANÇA, 2009, p. 24)

Destaco que a dinâmica da chuva também buscava promover essa relação lúdica entre professores e crianças, despertando-lhes a imaginação, a partir de brincadeiras que envolviam experimentação e exploração sonoras.

Assim, as atividades desenvolvidas com as crianças apontaram para a abordagem imaginativa, exploratória e curiosa mencionada por Burnard (2013), dando sinais de um ensino de música criativo.

No entanto, a ausência de um acolhimento inicial das crianças pelos professores e minha postura distante e pouco flexível em alguns momentos da aula criaram obstáculos à aprendizagem musical que foram superados à medida que nos aproximávamos das crianças, interagindo com elas. Nesta perspectiva, ao observar

os vídeos e resgatar em minhas memórias as emoções que experimentei na oportunidade, senti que as crianças começaram a se divertir com os jogos musicais e a participar com entusiasmo da experimentação e exploração sonoras quando o professor Luiz Gonzaga se posicionou ao lado delas nas brincadeiras e quando procurei flexibilizar minha postura.

Durante a história sonorizada do palhaço e da bailarina, por exemplo, observei que as crianças entraram efetivamente em cena quando o professor Luiz Gonzaga se uniu por alguns instantes ao grupo dos palhaços, marchando pela sala no ritmo da batida de Willian. O garoto, ao perceber que o professor se movimentava seguindo seu instrumento, se posicionou como um líder daquele grupo musical, mobilizando os colegas a tocarem seus instrumentos de forma mais animada. As meninas, que estavam tímidas no outro lado da sala, ao verem a interação do professor e a diversão dos garotos, começam a dar os primeiros rodopios, arriscando alguns saltos de balé. Os sorrisos se intensificam, aqueles instrumentos rudimentares que estavam certamente há alguns anos à disposição daquelas crianças ganharam vida, pois são tocados com mais energia para animar cada grupo que se apresentava com movimentos corporais.

Estas percepções vão ao encontro das ideias defendidas por Jeffrey e Woods (2009). Os autores sustentam que a maneira como os alunos são tratados pelos professores implica em sua reação à aprendizagem, destacando que a relação social positiva entre eles é fundamental para o desenvolvimento de uma aprendizagem criativa. Argumentam que a qualidade dessa interação determinará como as crianças irão agir em determinadas situações e como suas identidades serão criadas.

Situação semelhante pode ser observada durante a dinâmica da chuva. O professor Luiz Gonzaga participou desde o início da brincadeira ao lado das crianças, no círculo de cadeiras. Eu, inicialmente, fiquei à frente dos trabalhos, indicando a mudança de movimento à medida que a chuva aumentava ou diminuía. As crianças e o professor estavam muito concentrados na atividade, promovendo com muita animação a percussão corporal sugerida. Quando sugeri a utilização de instrumentos musicais percebi que o professor tocava o violão com a corda solta explorando-o como as crianças geralmente o fazem. Ao final, quando Willian assume a direção dos trabalhos e cria seu dia chuvoso, sentei-me em seu lugar e com duas partes de uma casca de coco seco brinquei de fazer chuva com aquela

turma. Uma experiência que ampliou a visão sobre minha prática, especialmente nesses poucos momentos em que assumi meu papel de aprendiz dessa relação, unindo-me às crianças naquelas brincadeiras sem, no entanto, intervir em suas ações.

Burnard (2013, p. 5) sustenta que “Quando os professores se envolvem como aprendizes (e como músicos) ao lado das crianças, eles vêem o envolvimento ativo das crianças com seus mundos”. Destaco, no entanto, que essa minha sutil mudança de postura no decorrer da aula e que resultou em meu envolvimento pontual em determinada brincadeira se deu em razão do tempo disponível para a realização daquelas atividades aliado ao firme propósito de promover um ensino de música interessante e significativo para aquelas crianças, já que foram quase duas horas ininterruptas de aula e um constante esforço para despertar-lhes o interesse.

Em minhas reflexões posteriores senti, portanto, a necessidade de flexibilizar minhas concepções e práticas e de me abrir para novas perspectivas. Percebi que nesta nova jornada devo direcionar meu olhar para cada criança, focalizando seus interesses e ideias, posicionando-me também como aprendiz desta relação.

Moss (2010) explica sobre esse potencial da prática reflexiva de nos expor a novas compreensões e possibilidades. E os resultados iniciais a que cheguei em minhas reflexões me remeteram aos ensinamentos de Rinaldi (2005 apud MOSS, 2010, p. 15):

É preciso realmente mudar o seu modo de ser, reconhecer a dúvida e a incerteza, reconhecer seus limites como um recurso, como um lugar de encontro, como uma qualidade, o que significa aceitar que se é incompleto, que se está em um estado permanente de mudança e que a identidade está no diálogo.

As práticas musicais desenvolvidas com as crianças do segundo ano e sua documentação pedagógica provocaram uma profunda reflexão sobre minha atuação enquanto professora de música, já que permitiram acessar os pensamentos e sentimentos que me ocorreram naquele momento, despertando-me para um maior envolvimento com as crianças, uma condição importante na abordagem da aprendizagem criativa.

5 PRÁTICAS CRITIVAS COM A TURMA DO TERCEIRO ANO

Neste capítulo apresentarei minhas reflexões sobre uma oficina de música ministrada para uma turma do terceiro ano do ensino fundamental cujo planejamento foi construído com um olhar voltado para a aprendizagem musical criativa das crianças. Discuto sobre alguns dilemas e sensações experimentadas nesta busca por uma experiência inicial dentro desta concepção de ensino de música. Essa discussão envolverá, por exemplo, o seguinte questionamento: devo seguir com o planejamento proposto, imprimindo o meu ritmo à aula, ou ampliar o tempo das crianças para descobertas e experimentações?

Destaco que esta oficina contemplou três aulas de música. A primeira aula foi ministrada por mim e pelo professor Luiz Gonzaga. Juntos planejamos nos grupos de discussão do MUSE todas as atividades desenvolvidas nesta oficina. A segunda aula, no entanto, ministrei sozinha. E a terceira pude compartilhar com outro professor de música, a quem chamarei de professor Carlos.

5.1 ENTRE TAMPINHAS, PANELAS E IDEIAS: O PLANEJAMENTO DAS AULAS DO TERCEIRO ANO.

O planejamento dos últimos encontros do projeto de extensão da UDESC focalizou a construção de instrumentos musicais com materiais alternativos (ver Apêndice E). Surgiram, nas reuniões do MUSE, muitas ideias acompanhadas de instrumentos confeccionados pelos próprios membros do grupo.

Nesta fase do projeto, eu estava muito motivada e participei ativamente destas reuniões com diversas sugestões de atividades. Recentemente, eu vivenciara muitos jogos musicais em cursos ministrados por grandes pesquisadores e educadores musicais durante o Fórum Latino Americano de Educação Musical (FLADEM), no Rio de Janeiro, que poderiam ser aplicados naquelas oficinas.

Além disso, eu e o professor Luiz Gonzaga estávamos cursando disciplinas do Mestrado em Música sobre criatividade na Educação Musical e procuramos, a partir de nossos estudos sobre o tema, construir o planejamento das últimas três aulas com um olhar voltado para a *aprendizagem criativa* das crianças de Rancho Queimado. Sabíamos, no entanto, que esta mudança de abordagem pedagógica

não aconteceria num curto espaço de tempo, exigindo provavelmente alguns meses ou até anos de observação das interações em sala de aula e reflexões sobre nossa prática. No entanto, aquele projeto seria nosso ponto de partida, uma oportunidade para praticar os novos conhecimentos adquiridos e de refletir sobre nossas ações pedagógicas.

Nesta perspectiva, apresentamos para o grupo uma proposta de construção de instrumentos musicais que não envolvia a utilização de modelos. As crianças criariam seus instrumentos musicais de forma autônoma a partir da exploração sonora de diversos materiais disponibilizados por mim e pelo professor Luiz Gonzaga e da troca de ideias entre elas.

Em face disso, reunimos e preparamos uma grande quantidade de sucatas nas semanas que antecederam nossa terceira oficina de música. Arrecadamos rolhas, tampinhas de garrafa e lacres de latas em estabelecimentos comerciais da cidade. Conseguimos com amigos e familiares diversos objetos sonoros como panelas velhas, potes de plástico, engrenagens de metal, sementes e botões. Selecionamos, ainda, linha de pesca, barbante, tesouras, cola, esmalte de unha e canetinhas hidrocor. Furamos todas as tampinhas e rolhas para facilitar sua utilização e organizamos os materiais em vários recipientes para torná-los mais atrativos e facilitar o transporte.

As outras duplas de professores decidiram construir com as crianças instrumentos específicos, como caixas de ressonância a partir de caixas de papelão, elástico e palitos de churrasco; tambores feitos de tubo de PVC e fita adesiva; e percussão feita de garrafa PET.

Além das ações envolvendo a construção de instrumentos musicais, o grupo de pesquisa MUSE incluiu no planejamento coletivo das últimas três aulas daquele projeto de extensão as seguintes atividades: experimentação dos instrumentos musicais construídos pelas crianças a partir da execução de padrões rítmicos; sonorização de um desenho animado; execução de uma música escolhida pelos professores; e composição coletiva partindo da história de uma localidade de Rancho Queimado (ver Apêndice E).

Para realização de tais atividades, nós professores participantes selecionamos diversos recursos didáticos. Preparamos um vídeo com um trecho do

desenho animado *Fugu*⁹ sem o respectivo áudio para que as crianças criassem um final para a história e promovessem sua sonorização. Para a execução musical, tínhamos como repertório comum a música *Peixinhos do Mar*¹⁰. Ensaíamos essa música e selecionamos um vídeo em que ela era executada com percussão corporal pelo grupo *Barbatuques*¹¹. Assim, ensinaríamos o refrão da canção para as crianças, estimulando-as a cantar e fazer uma célula rítmica com percussão corporal para, na sequência, transferi-la para seus instrumentos. Para a proposta de composição musical realizamos uma pesquisa sobre o município de Rancho Queimado, sua história, paisagens e culturas, e discutimos nossas descobertas nas reuniões do MUSE. Nesta pesquisa tivemos acesso a um livro sobre a referida região, com muitas fotografias. As imagens foram digitalizadas e compartilhadas com o grupo. Assim, a partir de uma conversa com as crianças sobre sua cidade cada turma organizaria uma composição musical.

Para o último encontro apresentei para o grupo MUSE uma proposta de notação criativa musical inspirada no artigo *Celebrating children's invented notations* da pesquisadora Rena Upitis, na qual as crianças produziriam uma partitura alternativa de suas composições envolvendo a música *Peixinhos do Mar*.

A partir desse planejamento discutido pelo grupo MUSE buscamos trabalhar em cada oficina de música atividades de exploração, execução e composição musical, utilizando os instrumentos construídos pelas crianças, promovendo, ainda, momentos de socialização dos envolvidos no projeto e compartilhamento das produções de cada grupo.

5.2 “ENGENHOCA MUSICAL”: CONSTRUÇÃO DE INSTRUMENTOS MUSICAIS COM MATERIAIS ALTERNATIVOS.

Seguindo nosso planejamento, ao retornar para Rancho Queimado iniciamos os trabalhos voltados à construção de instrumentos musicais. Iniciava-se naquele momento uma nova oficina de música, formada por 12 crianças de uma turma do

⁹ *Fugu* é um curta metragem de animação, dirigido por Arthur Phillipe em 2012, que apresenta a história de um peixe baiacu que está prestes a ser preparado por um cozinheiro. Este vídeo pode ser encontrado no sítio oficial do Youtube na internet ao pesquisar por seu título e autor.

¹⁰ *Peixinhos do Mar* é uma música de domínio público.

¹¹ *Barbatuques* é um grupo musical paulistano que apresenta diferentes técnicas de percussão corporal, percussão vocal, sapateado e improvisação musical. Saiba mais em <http://barbatuques.com.br/pt/>.

terceiro ano das séries iniciais daquela escola básica. Imediatamente nos apresentamos às crianças e promovemos a organização da sala de aula. Parte das carteiras e cadeiras foram reunidas de um lado da sala, formando uma grande mesa de trabalho com 14 lugares e, do outro lado, formamos um círculo com mais 14 cadeiras para apresentação às crianças das atividades propostas e dos materiais que havíamos levado para aquele momento.

Figura 24 – Apresentação dos materiais destinados à construção de instrumentos musicais.



Fonte – Turma do 3º ano, aula 1. Registro do grupo de pesquisa MUSE, 2015.

Concluída esta etapa, apresentei os materiais às crianças e, para despertar-lhes ainda mais o interesse pela atividade, construí uma baqueta com um palito de madeira e uma rolha.

Professora Jaqueline explica: Como a gente vai tocar os instrumentos musicais que a gente vai fazer, alguns de vocês precisarão de baquetas. Tenho aqui um palito e uma rolha. [Neste momento encaixo o palito no furinho da rolha e construo uma baqueta]. Essa é uma ideia. A gente fez um furinho em cada rolha pra facilitar.

Lucas: Parece aquelas coisinhas de fritar para comer.

Professora Jaqueline: Exatamente. Esses palitinhos geralmente são usados para isso.

Thomas: *Marshmallow!*

Professora Jaqueline: E vocês vão ter a sorte de já estar o furinho ali [na rolha]. Vai ser mais fácil. Quem quiser, pode até encaixar dois palitos no furinho para ficar mais firme. Vocês decidem. E a gente pode até pintar as rolhas. A outra turma irá fazer tambores. Nós vamos fazer baquetas e vários instrumentos com esses materiais que estão aqui no chão.

Marcos: Pode levar pra casa?

Lucas: A gente vai fazer bateria? Mas esse instrumento a gente vai levar pra casa?

Professora Jaqueline: Bom, eu vou deixar tudo aqui. Vai ser da sala de vocês, da oficina de construção de instrumentos de Rancho Queimado. (Turma do 3º ano, aula 1, 10/09/2015. CT, p. 56)

As crianças imediatamente deram sinais de que aquela atividade lhes interessava e passaram a interagir comigo, compartilhando algumas ideias, como quando mencionaram que aquela baqueta de palito e rolha parecia “coisinhas de fritar para comer” e “*marshmallow*”. Elas pareciam estar encantadas com a possibilidade de construir seus próprios instrumentos musicais e antes mesmo de iniciarmos os trabalhos perguntaram se poderiam levá-los para casa, demonstrando sua intenção de compartilhar aquela experiência para além da escola.

Na sequência, mencionei alguns instrumentos que poderiam ser produzidos a partir daqueles materiais e as crianças compartilharam experiências anteriores relacionadas a essa atividade.

Professora Jaqueline: Depois de fazer essas baquetinhas, a gente vai tentar pensar num chocalho ou numa cortina de som ou num chocalho cheio de coisas que batem e fazem som, tipo semente, tipo tampinha, com peças de ferro e até prego. Eu trouxe essas coisinhas pra vocês [Aponto para os potes de materiais].

Jorge: Uma vez eu peguei dois potinhos de iogurte, botei arroz e passei cola.

Lucas interrompe: Ah! Isso a gente já fez.

[Os demais confirmam com a cabeça].

(Turma do 3º ano, aula 1, 10/09/2015. CT, p. 56)

Em seguida, tirei de dentro de uma caixa vermelha um instrumento feito com técnica de tecelagem a partir de cordas e chaves. As crianças pareciam impressionadas

Professora Jaqueline: Quem fez este instrumento conseguiu numa prefeitura muitas chaves que não serviam mais para abrir as portas.

Jorge: Tem mais chaves do que isso lá em casa.

(Turma do 3º ano, aula 1, 10/09/2015. CT, p. 56)

O instrumento foi passado para Thomas – o primeiro da roda – que o observou atentamente. Os demais reclamaram a demora do colega e pediram para entregar para o próximo aluno. Aos poucos todos tiveram a oportunidade de explorar seus sons. Algumas crianças sacudiram o tapete de chaves, segurando-o pelas

alças laterais. Marcos o vestiu como se fosse uma mochila e dançou produzindo sons com seu movimento.

Nisso, entreguei para as crianças que estavam mais próximas de mim uma cestinha cheia de pecinhas pequenas e um saco de pano com muitas chaves. Elas observaram rapidamente seu conteúdo e passaram em seguida para os colegas. Segui apresentando os materiais que estavam no centro da roda, como painéis, luminárias de metal, potes de tampinhas e rolhas. Sugeri a divisão da turma em quatro grupos de três crianças para a realização da atividade proposta e as incentivei a pensarem sobre os instrumentos que iriam construir a partir da seleção daqueles materiais. Algumas crianças propuseram a realização individual do trabalho com a intenção de terem ao final seu próprio instrumento. Aceitei a sugestão, mas insisti na divisão em grupos para troca de ideias no momento de sua construção.

Professora Jaqueline: Vocês vão escolher o que tem nessa cestinha, nesse pote e naquela sacola de pano. Tem mais materiais nessas outras caixas. Se não der para enxergar muito bem o que tem dentro, é só espalhar no chão.

Lucas: Isso aqui é uma semente?

Professora Jaqueline: Sim, é uma semente. Pessoal, o segredo é primeiro pensar naquilo que vocês vão criar e escolher os materiais que irão utilizar e começar em grupo a construir os instrumentos. Nós somos doze pessoas, certo? Podemos nos separar em quantas pessoas por grupo?

Marcos sugere: Três!

Professora Jaqueline: Três está bom?

Professor Luiz Gonzaga: Ótimo!

Professora Jaqueline: Vamos ver se dá. Doze dividido por três?

Lucas interrompe: Eu quero fazer sozinho!

Professora Jaqueline pondera: Se vocês fizerem em grupo as pessoas pensam juntas. É bem interessante!

Jorge responde: Dá três sim! Um, dois, três. Um, dois, três.

Professora Jaqueline: Agora vamos nos reunir em quatro grupos para pensar sobre os instrumentos. Cada um vai fazer um instrumento a partir das ideias do grupo.

Jorge: Eu vou pegar uma panela e vou fazer um tambor.

(Turma do 3º ano, aula 1, 10/09/2015. CT, p. 57)

Os alunos levaram os materiais escolhidos até a grande mesa e começaram a pensar em soluções para seus instrumentos, manipulando os objetos e explorando seus possíveis sons. Na imagem a seguir (ver Figura 25), é possível perceber que todas as crianças estavam envolvidas com a atividade proposta.

Figura 25 – Crianças construindo instrumentos musicais.



Fonte – Turma do 3º ano, aula 1. Registro do grupo de pesquisa MUSE, 2015.

Durante esta atividade, eu procurava interagir com as crianças, fornecendo barbantes, tesouras, esmaltes, além de alertá-las sobre o tempo para a realização daquela atividade. As crianças também conversavam entre si e faziam pequenas negociações de materiais, buscando, por exemplo, itens de determinada cor, como tampinhas vermelhas em troca de tampinhas verdes, ou de determinado formato, como trocar uma luminária de metal por uma panela de pressão. (ver Figura 26).

Figura 26 – Crianças interagindo durante a construção de instrumentos musicais



Fonte – Turma do 3º ano, aula 1. Registro do grupo de pesquisa MUSE, 2015.

Além disso, demonstraram interesse em formar novas equipes por afinidade para compartilhar materiais e ideias.

Professora Jaqueline: Vocês tiveram ideias muito melhores do que as minhas.

Lucas: A gente pode colocar aqui, Pro [professora]! A gente pode colocar aqui. Levar aqui batendo. Colocar a corda aqui pra aguentar [Lucas estava falando sobre sua ideia de criar uma alça para a panela com um barbante. Com isso ele poderia pendurá-la no pescoço e tocá-la com duas baquetas].

Marcos: Lucas, vamos fazer uma equipe?

Lucas: Pro [professora], eu e o Marcos vamos fazer uma equipe.

Professora Jaqueline: Tudo bem!

Lucas: Marcos, me passa o carretel de linha?

Daniela: Eu vou querer mais desse daqui [Daniela procura mais rolhas].

Professora Jaqueline: Atenção! Vocês têm mais 20 minutos para concluir. A gente não pode ultrapassar esse tempo.

Lucas: Marcos, pega as minhas coisas?

Marcos: Tesoura, quem quer tesoura? Tesoura, Lucas?

Lucas: Olha, Marcos! A minha panela também [virou um tambor]

(Turma do 3º ano, aula 1, 10/09/2015. CT, p. 58)

Em poucos minutos alguns já começaram a apresentar suas ideias para os colegas e para nós professores, testando os sons dos instrumentos que iam surgindo. Ficamos surpresos com as soluções que as crianças deram para aqueles materiais.

Figura 27 – Criança construindo uma correia para seu tambor.



Fonte – Turma do 3º ano, aula 1. Registro do grupo de pesquisa MUSE, 2015.

Elas criaram tambores a partir de panelas e potes de plástico, testaram formas de amarrar o barbante nos parafusos das panelas sem alças (ver Figura 27), construíram sinos a partir de luminárias de metal e chaves (ver Figura 28), além de combinar mais de um instrumento como tambor com reco reco e tambor com chocalho.

Figura 28 – Criança construindo um instrumento musical a partir de uma luminária de metal.



Fonte – Turma do 3º ano, aula 1. Registro do grupo de pesquisa MUSE, 2015.

Alguns ainda encontraram tempo para decorar seu instrumento com tampinhas de metal, lacres de alumínio, desenhos de canetinha hidrocor e esmalte de unha (ver Figura 29).

À medida que os instrumentos iam ficando prontos, as crianças exploravam seus possíveis sons e formas de tocar, além de lhes atribuir nomes.

Figura 29 – Crianças decorando seus instrumentos musicais.



Fonte – Turma do 3º ano, aula 1. Registro do grupo de pesquisa MUSE, 2015.

Nos últimos minutos desta aula, pedi para que cada criança se apresentasse diante da câmera e fizesse uma demonstração de seu instrumento. Bruna foi a primeira a se apresentar. Seu instrumento era formado por uma luminária de metal, e chaves penduradas com um barbante em seu interior. Em sua execução, a garota alternava entre a batida na parte externa com uma baqueta de rolha e duas chacoalhadas do instrumento. Ao ser questionada sobre o nome do instrumento, chamou-o de *engenhoca musical*. Esse nome pareceu ter sido percebido como muito interessante pelas crianças, pois elas também passaram a buscar nomes originais para seus instrumentos.

Jorge, na sequência, apresentou seu instrumento feito com os mesmos materiais. No entanto, demonstrou ter dado uma solução diferente já que pendurou as chaves na parte externa da luminária, posicionando-a ao contrário.

Figura 30 – Bruna testando sua *engenhoca musical* e apresentando seu instrumento.



Fonte – Turma do 3º ano, aula 1. Registro da equipe do grupo de pesquisa MUSE, 2015.

Jorge, por sua vez, construiu um tambor com uma panela de pressão e barbante, decorando-o com tampas de ferro e lacres de alumínio coloridos, além de construir baquetas de palito de madeira e rolha. Chamou seu instrumento de *tambor brilhante*.

Figura 31 – Jorge apresentando seu *tambor brilhante* para os colegas.



Fonte – Turma do 3º ano, aula 1. Registro do grupo de pesquisa MUSE, 2015.

Ao perceber que o garoto havia colado as tampinhas no fundo da panela lembrei do tempo que dediquei para furar cada uma. Na ocasião, pensei que sua utilização seria restrita à construção de guizos e chocalhos e que o furinho seria essencial para passar o barbante, mas Jorge as utilizou para decorar seu tambor. Outras crianças utilizaram-nas dentro de potes para produzir diferentes sons executados por agitação ou percutidos por baquetas.

Mais um garoto é chamado para se apresentar. Seu nome é Moisés e seu instrumento era composto por um palito de madeira com diversas chaves. Em cada extremidade do palito havia uma rolha para impedir que as chaves se soltassem do mesmo. Moisés fazia as chaves girarem, produzindo um suave som.

Quando ouvi aquele som delicado em meio a todos aqueles ruídos produzidos pela experimentação simultânea de diversos objetos sonoros, senti um certo alívio e falei: “Parece que a gente foi para o céu”. As crianças silenciaram seus instrumentos para ouvi-lo. O professor Luiz Gonzaga, que filmava a aula, concordou ao dizer: “que sonzinho gostoso”.

Figura 32 – Moisés apresentando seu instrumento musical (*plim plim*) para os colegas.



Fonte – Turma do 3º ano, aula 1. Registro do grupo de pesquisa MUSE, 2015.

Quando Lucas se levantou diante da câmera com seu instrumento, sugeri um ajuste das respectivas alças para, em minha percepção, posicioná-lo melhor. O garoto, que tinha posicionado intencionalmente seu tambor na diagonal, respondeu:

“Não! Eu gosto de tocar assim”. Imediatamente concordei com sua escolha e o deixei livre para executar seu instrumento à sua maneira.

Figura 33 – Lucas apresentando seu tambor (o *som da morte*) para os colegas.



Fonte – Turma do 3º ano, aula 1. Registro do grupo de pesquisa MUSE, 2015.

Assim, Lucas executou seu instrumento – um pote de plástico comprido e cheio de tampinhas de garrafa – percutindo com a baqueta ora no fundo do pote ora no corpo do instrumento, num ritmo bem marcado e animado. O professor Luiz Gonzaga, que registrava aquele momento com a câmera, começou a cantar um trechinho da música *Peixinhos do Mar* enquanto o garoto tocava seu instrumento.

Guilherme, na sequência, apresentou seu instrumento feito com chaves e engrenagens de metal amarradas com barbante a um vaso de violetas. Neste momento, Daniela, a próxima a se apresentar, perguntou: “Depois a gente pode fazer uma banda com todo mundo?” A turma demonstrou interesse e respondeu positivamente, elogiando sua ideia. Daniela, então, diante da câmera, falou seu nome e fez uma demonstração do som de seu instrumento. Ela produziu um chocalho feito com um pote de maionese cheio de objetos metálicos, além de duas baquetas de palito e rolha decoradas com esmalte de unha.

Marcos se apresentou em seguida: “Meu nome é Marcos e o nome do meu instrumento é *tamborreco*. Ele faz um reco reco e é um tambor”. O garoto tocou com ritmo e precisão um mini atabaque inserido no interior de uma panela de pressão

sem cabo, raspando uma das baquetas na correia do tambor formada por um colar de pérolas de plástico.

Figura 34 – Marcos testando seu *tamborreco* e Gilson tocando seu instrumento musical.



Fonte – Turma do 3º ano, aula 1. Registro do grupo de pesquisa MUSE, 2015.

Neste momento, Gilson apresentou seu instrumento formado por um pandeiro com correia feita de barbante. O garoto tocou o pandeiro com duas baquetas construídas por ele, como se fosse um tarol.

Joaquim, ao se apresentar, informou que seu instrumento estragou. Tratava-se de um chocalho de tampinhas cujo barbante arrebentou.

Por fim, Tiago apresentou seu instrumento construído a partir de uma lata de espuma e uma panela decorada com desenhos de caneta hidrocor. Seu instrumento acompanhava duas baquetas produzidas pelo garoto: uma semelhante a que demonstrei no início da aula e outra formada por dois palitos e três rolhas. Tiago executou seu instrumento, percutindo a baqueta menor na tampa da lata de espuma e a baqueta maior na panela decorada, de forma alternada.

Ao final desta aula reunimos os instrumentos construídos pelas crianças numa grande caixa, que comportou ainda os materiais remanescentes. Esta caixa foi devidamente identificada e deixada sob guarda da própria escola, já que a utilizaríamos em nossa próxima aula.

No encontro seguinte, houve significativa redução do número de participantes em razão das chuvas que provocaram alagamentos e comprometeram o trânsito da

região. Tal situação exigiu uma redistribuição das crianças e dos professores das oficinas.

Neste dia meu colega de oficina não pode comparecer e me organizei para ministrar a aula sozinha. Após localizar na escola os materiais utilizados na aula anterior, fui ao encontro das crianças do terceiro ano. Diante da ausência de alguns estudantes daquela turma, algumas crianças do quarto ano uniram-se ao grupo.

Iniciei os trabalhos promovendo a organização da sala. Posicionamos as carteiras lado a lado, formando um semicírculo. Na sequência, fiz uma breve apresentação das atividades já desenvolvidas no último encontro e sugeri a continuidade dos trabalhos de construção de instrumentos musicais por aquele novo grupo. Distribuí os instrumentos musicais aos seus respectivos autores e disponibilizei materiais para todas as crianças.

Durante esta atividade surgiram novos instrumentos a partir dos materiais remanescentes ou da adaptação dos instrumentos produzidos na aula anterior. As crianças exploraram seus sons e atribuíram-lhes nomes.

Pedro, por exemplo, que frequentava a turma do quarto ano, construiu uma guitarra com um pedaço de barbante e uma tampa de panela de pressão, chamando-a de *baixinho* (ver Figura 35).

Figura 35 – Criança construindo seu instrumento (o *baixinho*).



Fonte – Turma do 3º ano, aula 2. Registro do grupo de pesquisa MUSE, 2015.

Ele amarrou a linha nas extremidades da tampa e, após esticá-la bem, tocou seu instrumento com auxílio de um pedaço de plástico, como se fosse uma palheta. O garoto construiu, ainda, outro instrumento chamado *chicachá*, que consistia em uma pulseira flexível feita de objetos metálicos.

Jorge, que construiu o *tambor brilhante* na aula anterior, fez o *colar barulhento*. Marcos fez alguns ajustes no seu *tamborreco*, produzindo sons ainda mais interessantes. Jéssica construiu um chocalho de chaves e o chamou de *as chaves*. João, do quarto ano, construiu o *titambor* com uma lata de espuma na horizontal. Ele tocava seu instrumento com uma baqueta, produzindo dois timbres ao bater no corpo de papelão e depois na tampa de metal. Gilson, que na aula anterior confeccionou uma alça para o pandeiro e duas baquetas, ao inserir diversas tampinhas dentro de um vasilhame de água criou o *tampinha*, que era tocado com duas baquetas.

Figura 36 – Gilson tocando seu instrumento (o *tampinha*).



Fonte – Turma do 3º ano, aula 2. Registro do grupo de pesquisa MUSE, 2015.

Neste mesmo dia, cantei para as crianças a música *Peixinhos do Mar*. Na sequência, fiz uma demonstração da célula rítmica da canção com palmas. As crianças foram convidadas a me acompanhar. Em seguida, apresentei no computador da sala um vídeo da referida música sendo executada pela percussão corporal do grupo *Barbatuques*. As crianças ficaram impressionadas com os sons

produzidos pelos integrantes do referido grupo musical e observaram atentamente cada movimento, tentando reproduzi-lo logo em seguida.

Treinamos mais um pouco a percussão com palmas e depois procuramos transferir este ritmo para os instrumentos. Neste momento, meu instrumento foi um tubo de papelão. Eu cantava e batia a palma da mão na ponta do tubo no ritmo da canção. As crianças tentavam me acompanhar com seus instrumentos.

Em seguida, solicitei que cada criança se apresentasse para mim com seu instrumento. Esta dinâmica permitiu um ensaio geral da nossa apresentação a ser realizada posteriormente durante a socialização dos envolvidos no projeto.

Ao final deste encontro, durante a socialização com as outras turmas, as crianças dessa oficina apresentaram seus instrumentos musicais, fazendo pequenas demonstrações de seus sons com segurança diante de todos.

Professor Carlos, que coordenava as apresentações, pergunta para Antônio: Qual o nome desse instrumento, amigo?

Antônio: Agora eu me esqueci.

Marcos ajuda o colega: O nome do instrumento dele é *chucachave*.

Professora da plateia: Você quis dizer chaveiro?

Marcos responde: Não! É *chucachave* mesmo.

Antônio: Isso. Escolhi esse nome porque é um chocalho feito de chaves.

[Os adultos presentes exclamam impressionados]

Professor Carlos pergunta para Jorge: E o teu? Tem nome?

Jorge responde: O meu é o tambor brilhante e o colar barulhento.

Professor Carlos: Então mostra aí pra gente como é.

[Jorge toca o tambor brilhante com duas baquetas construídas por ele e depois sacode seu colar]

Jorge: Pronto! Esse é o som dos meus instrumentos.

Professor Carlos: Legal.

[A professora do terceiro ano, que estava no fundo da sala, sorri demonstrando admiração pelo trabalho realizado]

Professor Carlos pergunta para Marcos: E o teu?

Marcos: O nome do meu instrumento é *tamborreco*.

Professor Carlos: Pode repetir? Eu não ouvi, pois há muito barulho aqui.

Marcos: *Tamborreco*.

Professor Carlos: Entendi. *Tamborreco*. Mostra pra gente o som dele?

[Marcos toca seu tambor com uma baqueta enquanto desliza a outra nas bolinhas de sua correia]

(Turma do 3º ano, aula 2, 22/10/2015. CT, p. 73 e 74)

Na sequência, convidamos as crianças das outras oficinas para cantar a música *Peixinhos do Mar*, enquanto a executávamos em nossos instrumentos. Após a apresentação das duas outras turmas, todos os participantes do projeto tocaram e cantaram juntos a referida música.

5.3 “UM BOM LUGAR PRA SE VIVER”: UMA COMPOSIÇÃO MUSICAL SOBRE RANCHO QUEIMADO.

No terceiro e último encontro com a turma do terceiro ano pude contar com a parceria do professor Carlos. Ao chegar à escola, no entanto, precisei superar alguns desafios. A coordenação não encontrara os materiais da oficina de música e alguns funcionários da escola mencionaram sobre a possibilidade de terem sido descartados. Após um breve período de buscas os instrumentos das crianças foram localizados e entregues em nossa sala.

Como esta situação me deixou muito tensa, sugeri ao professor Carlos que iniciássemos a aula com atividades de relaxamento corporal e aquecimento vocal.

Conforme planejado, as crianças deveriam neste último encontro trabalhar numa composição musical sobre Rancho Queimado, aprender a cantar a música *Peixinhos do Mar*, fazer um arranjo para a canção e sua respectiva notação através de desenhos que seriam apresentados ao final daquela manhã no encontro de todas as turmas do projeto.

Assim, ao entrar na sala promovemos um momento de relaxamento com exercícios de alongamento corporal. Em seguida, o professor Carlos tocou em seu violão a melodia da música *Peixinhos do Mar*. As crianças a reconheceram e cantaram seu refrão. Nisso, ele as convidou para fazer um aquecimento vocal a partir da melodia da referida música. As crianças foram orientadas a fazer vocalizes com a vogal “u”, projetando os lábios para frente, depois com a sílaba “lá”, com variações de intensidade, e, por fim, estalando a língua no céu da boca. Em seguida, as crianças cantaram o refrão em formato de pergunta e resposta, alternando entre as vozes das meninas e as vozes dos meninos. Durante este exercício, o professor Carlos foi modulando a música em seu violão, promovendo a alteração do tom das vozes das crianças.

Figura 37 – Crianças fazendo um aquecimento vocal.



Fonte – Turma do 3º ano, aula 3. Registro do grupo de pesquisa MUSE, 2015.

Após nosso momento de relaxamento e preparação vocal, que ainda contribuiu para a aprendizagem da letra e da melodia da música *Peixinhos do Mar*, apresentei às crianças nossa próxima atividade: uma composição musical sobre Rancho Queimado.

Convidei-as, inicialmente, para se sentarem comigo na grande mesa retangular. Em seguida, conversamos sobre os lugares de que mais gostavam em sua cidade e sobre o que faziam nos momentos de lazer. Falamos sobre as plantas, os animais, rios e cachoeiras, tentando reproduzir com a voz seus sons.

As crianças contaram que costumavam frequentar o Centro de Tradições Gaúchas (CTG) da região com suas famílias nos finais de semana. Algumas faziam aula de hipismo e de laço de bezerro no local. Outras participavam de um grupo de danças folclóricas alemãs, que se apresentava em festas da cidade. Disseram, ainda, que naquela mesma semana iriam com suas famílias na tradicional Festa do Morango de Rancho Queimado, realizada no distrito de Taquaras. Explicaram que esta fruta era muito cultivada e consumida na região e que em razão disso sua cidade era conhecida como a capital do morango. Logo lembrei do cartaz que vi na entrada da escola e dos morangos gigantes e deliciosos distribuídos para as crianças e professores durante o recreio.

Na sequência, sugeri que as crianças se reunissem em pequenos grupos para compor uma música sobre sua cidade. Surgiram, então, três grupos: dois formados

por meninos e um formado por meninas. As crianças interagiram bastante e chegaram à conclusão de que Rancho Queimado era “um bom lugar para se viver” e “um lugar especial”, já que tinha belas paisagens, flores, cachoeira, cascata e muitos animais, incluindo belas aves como a gralha azul. Além disso, ressaltaram que lá moravam seus melhores amigos e que tinham muitos momentos de diversão em família, especialmente no CTG. Durante esta atividade, as crianças escreveram num papel pequenos versos que retratavam estas ideias. Algumas crianças chegaram a improvisar com a voz um pouco tímida algumas melodias.

Finalizada esta atividade, distribuí para as crianças os instrumentos musicais construídos nas aulas anteriores e nos acomodamos num círculo de cadeiras para voltar a ensaiar a música *Peixinhos do Mar* e construir um arranjo.

5.4 “AS MENINAS SÃO FEITAS PARA CANTAR”: UM ARRANJO PARA A MÚSICA *PEIXINHOS DO MAR*.

Antes de iniciarmos a execução dos instrumentos musicais, o professor Carlos incentivou as crianças a fazerem uma percussão corporal no ritmo da canção. Assim, enquanto tocava o violão dedilhando a harmonia da música peixinhos do mar, sugeriu que as crianças fizessem estalos da língua no céu da boca ou percutissem com os dedos indicador e médio da mão direita na palma da mão esquerda. Na sequência, as crianças cantaram o refrão da música em tonalidades diferentes a cada repetição.

Figura 38 – Crianças percutindo os dedos durante a execução da música *Peixinhos do Mar*.



Fonte – Turma do 3º ano, aula 3. Registro do grupo de pesquisa MUSE, 2015.

O professor Carlos seguiu a dinâmica organizando o tempo e o espaço da exploração dos instrumentos musicais que as crianças já tinham consigo, procurando incentivá-las à construírem um arranjo para a canção:

Professor Carlos: Agora nós vamos explorar um jeito de tocar essa música, ou seja, fazer um arranjo. Só tem que lembrar que são vários instrumentos e que a gente tem que cantar também.
(Turma do 3º ano, aula 3, 26/11/2015. CT, p. 69)

Utilizando a voz e os instrumentos construídos pelas crianças criamos um jogo musical de perguntas e respostas. As perguntas eram pequenos trechos da letra da melodia cantada e as respostas, um momento de improvisação das crianças em seus instrumentos musicais. Ao final desta dinâmica, algumas crianças trocaram ideias sobre suas descobertas nos momentos de experimentação e exploração sonora, a exemplo de Lucas e Gilson.

Lucas: Esse é o *som da morte* [instrumento musical]. Aí eu tenho que tocar assim. [Lucas levanta da cadeira e percuta com duas baquetas seu instrumento – uma espécie de tambor de plástico com uma correia feita de barbante.] Aí eu prendo aqui nas pernas [O garoto senta na cadeira e posiciona o instrumento entre os joelhos e volta a tocá-lo]. Olha a diferença! [Toca em pé com o instrumento solto e depois sentado com o instrumento entre os joelhos, abafando seu som].

Professor Carlos pergunta: Tu acha que tem diferença no som?

Lucas: Sim. Esse é mais forte [O garoto toca seu tambor preso apenas pela correia] e esse é mais fraco. [O garoto senta na cadeira e percuta seu

instrumento preso entre os joelhos].
 Lucas explica: É que isto aqui [o conteúdo do pote] fica mexendo [quando toco em pé].
 Professor Carlos: Aí tu apoia aí e fica mais fraco.
 Lucas: Isso.
 Gilson: O meu também tem diferença. [Gilson se refere ao seu instrumento feito de um vasilhame de água – o *tampinha*.]
 Professor Carlos: Por que tu achas que tem essa diferença?
 Gilson: É porque eu bato na barriga [no instrumento apoiado nas pernas e encostado em seu abdômen] e depois bato aqui [no instrumento sobre a cadeira].
 Professor Carlos: E tu Daniela? Tu achas que não tem muita diferença?
 Lucas explica: Tu gosta de tocar em pé ou sentada?
 Daniela: Sentada.
 Professor Carlos: Mas será que músico só toca sentado?
 Todos respondem: Não! [E imediatamente levantam das cadeiras]
 Professor Carlos: Dependendo do lugar a gente vai ter que tocar em pé.
 (Turma do 3º ano, aula 3, 26/11/2015. CT, p. 70)

Em seguida, convidei as crianças para cantar e tocar novamente a música *Peixinhos do Mar* e criamos o seguinte arranjo musical: meninas cantam a primeira parte do refrão e os meninos improvisam nos instrumentos; meninos cantam a segunda parte e as meninas improvisam nos instrumentos; na terceira repetição todos cantam e tocam juntos o refrão inteiro.

Após esta dinâmica, as crianças trocaram ideias sobre as vozes dos meninos e das meninas. O professor Carlos, que registrava o momento, pediu para que as crianças repetissem suas ideias diante da câmera.

Professor Carlos: O que tu falou Lucas?
 Professora Jaqueline pondera: Lucas, não tem certo nem errado. A gente gostou da conversa de vocês. Podes repetir?
 Lucas: A menina é feita pra cantar.
 Professor Carlos: A menina é feita pra quê?
 Lucas: Pra cantar!
 Professor Carlos: E o menino não pode cantar?
 Lucas responde: Pode.
 Marcos: Porque a voz delas é mais fina e a voz dos meninos são mais agudas.
 Jorge corrige: É bem grossa. [Jorge fala da voz dos meninos fazendo careta e voz grave]
 Lucas: E a delas é fininha.
 Professor Carlos: Tu acha isso Daniela?
 Daniela: Sim.
 (Turma do 3º ano, aula 3, 26/11/2015. CT, p. 71)

Na sequência, apresentei os materiais destinados à nossa próxima atividade: cartolina, papéis coloridos, canetas hidrocor, lápis de cor, giz de cera, massinha de modelar, bolinhas de isopor, cola e tesoura.

5.5 “NÓS DESENHAMOS OS PEIXINHOS E O MAR”: NOTAÇÕES ALTERNATIVAS PARA A MÚSICA *PEIXINHOS DO MAR*.

Inicialmente, pedi que as crianças se organizassem em três grupos e pensassem em formas de ilustrar numa cartolina a música *Peixinhos do Mar*, utilizando os materiais que disponibilizamos. Expliquei que a ideia era construir partituras, ou seja, registrar através de desenhos a melodia da canção e o arranjo que criamos para ela em nossos instrumentos musicais, o que se pode chamar de notação musical alternativa. Estes desenhos deveriam conter elementos que nos ajudassem a lembrar da música *Peixinhos do Mar*, de sua melodia e da forma como decidimos tocá-la. Sugeri, ainda, que criassem um título para cada cartaz que demonstrasse resumidamente as ideias principais de cada grupo em relação àquela música.

Conforme sugerido, as crianças se dividiram em três grupos e, após selecionar alguns materiais, dirigiram-se até a mesa de trabalhos.

Percebi que todas participaram ativamente desta atividade com ilustrações e ideias. Construíram peixinhos de massinha, desenharam seus instrumentos ou os materiais utilizados na construção dos mesmos, colaram lacres de lata e tampinhas de garrafa. Enfim, ilustraram seus cartazes com vários elementos que na percepção de cada grupo faziam parte daquela canção.

Figura 39 – Crianças criando suas notações para a música *Peixinhos do Mar*.



Fonte – Turma do 3º ano, aula 3. Registro do grupo de pesquisa MUSE, 2015.

Na socialização deste dia, cada equipe apresentou sua notação musical alternativa para o arranjo da música *Peixinhos do Mar* e seus instrumentos musicais.

A primeira equipe confeccionou um cartaz com o tema “A ilha”. As crianças, em resposta aos meus questionamentos, explicaram ao grande grupo de crianças e professores da escola sua representação musical e apresentaram seus instrumentos.

Professora Jaqueline: Como vocês pensaram o trabalho de vocês?

Marcos: A gente pensou fazendo este trabalho. Pensou mais é nas ilhas. Porque é normalmente nas ilhas que acontecem a maior parte das músicas.

Professora Jaqueline: É? E por que a ilha nesse momento da música?

Jorge: Porque a música é *Peixinhos do Mar*.

Professora Jaqueline: Isso! Vocês pensaram então que a música *Peixinhos do Mar* poderia ser representada por uma ilha. E sobre os instrumentos que a gente usou? Vocês conseguiram colocar alguma coisa?

Marcos: Sim. A gente colocou o violão, o *tamborreco* e o chocalho.

(Turma do 3º ano, aula 3, 26/11/2015. CT, p. 76)

Este grupo de crianças encontrou nas ilhas uma referência para a música *Peixinhos do Mar*. Achei muito interessante esta relação entre ilhas e peixes do mar. Fiquei encantada quando vi aqueles desenhos e principalmente quando falaram sobre sua notação. Aquela representação fez muito sentido para mim, pois nós professores das oficinas, que trouxemos aquela música para aquela comunidade, vivíamos na ilha de Florianópolis, que é cercada por mar, onde é possível, portanto, encontrar peixinhos do mar.

As crianças deste grupo apresentaram em seguida seus instrumentos musicais - o *tamborreco*, o *tambor brilhante* e o *colar barulhento* – fazendo uma pequena demonstração da forma como o executavam.

O próximo grupo foi chamado a explicar sua notação musical cujo tema era “Peixes de massinha”:

Professor Carlos: Explica pra gente este desenho que vocês fizeram.

Professora Jaqueline: Como vocês pensaram a representação desta música?

Gilherme: Eu não conheço peixinhos do mar, mas nós fizemos os peixinhos e o mar.

Professora Jaqueline: Vocês pensaram em fazer os próprios peixinhos e o mar. E eu estou vendo que vocês representaram também os instrumentos que vocês construíram.

Professora da plateia pergunta: O que é esta chave?

Professora Jaqueline: Então, vocês podem responder?

Lucas: É por causa do chocalho dele [do Guilherme], que tem chave junto.
(Turma do 3º ano, aula 3, 26/11/2015. CT, p. 76)

Este grupo ilustrou o cartaz com peixinhos feitos de massinha de modelar, que acabou se tornando o tema daquela notação musical. Desenharam o mar e seus instrumentos musicais, além de alguns materiais utilizados em sua construção, como uma chave.

Gilherme mencionou que não conhecia peixinhos do mar, mas por saber como é um peixinho e o mar, desenhou as duas coisas. Então, lembrei de nossa conversa sobre Rancho Queimado. Eles falaram na ocasião que naquela região havia rio, lagoa e cachoeira e que havia nestes locais muitos peixes. Disseram ainda que consumiam peixes de rio.

Em seguida, apresentaram seus instrumentos musicais. Gilson mostrou seu *tamborchuca*, dizendo que “é um tambor e um chocalho ao mesmo tempo”. Lucas apresentou seu *som da morte*. Ao ser questionado sobre o nome de seu instrumento, ele respondeu: “porque ele faz um barulho alto”. Seu instrumento era formado por um pote de plástico com tampa cheio de pequenos objetos em seu interior e com uma correia feita de barbante. Ao executá-lo, Lucas tocou em dois timbres, um grave e um agudo, num ritmo bem animado. Guilherme, por sua vez, apresentou seu *chocalho* com chaves. O último integrante da equipe apresentou seu instrumento de palito de madeira, chaves e rolha, chamado *plim plim*.



Fonte – Turma do 3º ano, aula 3. Registro do grupo de pesquisa MUSE, 2015.

A terceira equipe, formada só por meninas, apresentou sua representação musical cujo tema era “Meninos e meninas músicos”. Elas colaram no cartaz peixes de massinha de modelar, desenharam meninos, meninas e instrumentos musicais. Na sequência apresentaram seus instrumentos musicais cujos nomes não estavam definidos.

Sua notação alternativa demonstrava que no arranjo da canção havia momentos em que só os meninos cantavam e tocavam e em outros somente as meninas.

Ao final, as crianças da oficina tocaram e cantaram a música *Peixinhos do Mar* conforme o arranjo definido em sala de aula.

5.6 “VOCÊS TIVERAM IDEIAS MUITO MELHORES DO QUE AS MINHAS”: REFLEXÕES SOBRE A OFICINA

Para as aulas do terceiro ano, eu e o professor Luiz Gonzaga procuramos construir um planejamento mais amplo, considerando as experiências dos dois encontros anteriores. Neste estágio do projeto, tínhamos entendido um pouco mais sobre o funcionamento da escola, sua dinâmica e como as relações eram ali estabelecidas. Percebíamos que o ambiente escolar era baseado em relações de respeito, cuidado e cordialidade. O lugar até então desconhecido já se tornara familiar diante dos encontros que oportunizaram conversas com as crianças e

funcionários da escola, além das discussões com os colegas da universidade que compartilharam conosco aquela experiência. Aos poucos fomos montando um pequeno quebra cabeça e construindo nossas próprias representações num cenário afetivo.

Isso particularmente me impulsionou a repensar minha prática docente. Percebi que ali seria possível praticar aquilo que eu estudara recentemente na universidade: uma abordagem de ensino de música centrada nos processos de aprendizagem das crianças e suas interações sociais, chamada *aprendizagem criativa*. Nesta concepção, a combinação entre os termos criatividade e aprendizagem sugere o envolvimento das crianças na experimentação, invenção e inovação ao mesmo tempo que enfatiza sua investigação intelectual (CRAFT; CREMIN; BURNARD, 2008).

Aliado a isso, observei durante as aulas anteriores que meu colega já tinha uma prática que apontava para esta concepção de ensino. Ele tinha um jeito especial de lidar com as crianças, envolvendo-se ao lado delas nas brincadeiras e jogos musicais que conduzíamos, o que parecia despertar ainda mais o interesse e a participação das mesmas. Então, a partir de nossas conversas, senti que era um bom momento para arriscar uma mudança de postura em sala de aula.

Sabia, no entanto, que adentrar neste novo caminho não seria uma tarefa fácil, pois mudanças costumam gerar algum tipo de desconforto. Eu precisaria, por exemplo, abrir mão de minha costumeira postura pouco flexível, focada na disciplina, para dar espaço para que as crianças expressassem suas próprias ideias e as vissem concretizadas; e abandonar aquela velha posição de detentora do conhecimento para me colocar ao lado delas numa condição aprendiz e mediadora daquele processo.

Mesmo ciente de todos esses desafios, meus estudos sobre criatividade na Educação Musical e as recentes reflexões sobre minha prática docente fizeram-me acreditar que esta seria uma jornada interessante e necessária.

Assim, como nós dois estávamos estudando sobre *aprendizagem criativa* no mestrado, após algumas conversas decidimos construir o planejamento das últimas aulas daquela oficina de música com um olhar voltado para este tema. Almejávamos, portanto, colocar em prática nossos conhecimentos teóricos naquele projeto e buscar uma experiência inicial dentro desta abordagem de ensino de música centrada no desenvolvimento da criatividade das crianças.

Sabendo de antemão que a *aprendizagem criativa* está intimamente ligada a um ensino criativo do professor, procurei despertar meu próprio potencial criativo durante a construção do planejamento. Como o foco do projeto era a construção de instrumentos musicais, pensei, inicialmente, em vários instrumentos que poderiam ser construídos em sala de aula, compartilhando minhas ideias nas reuniões de planejamento.

Paralelamente a isso, tentei me colocar no lugar daquelas crianças para pensar em coisas que despertariam o interesse e tornariam aquela aprendizagem significativa e relevante. Lembrei que a música sempre esteve presente em minhas brincadeiras infantis e o quanto eu e meus pares daquela época nos divertíamos explorando novas sonoridades ao transformar, por exemplo, panelas e outros acessórios de cozinha em instrumentos musicais.

Reportei às minhas memórias, ainda, para recordar algumas vivências em oficinas de construção de instrumentos musicais que participei durante minha jornada pedagógica e o que mais me atraía naqueles cenários. Das impressões e sensações reconstruídas vieram a realização pessoal diante da conclusão de um desafio, o prazer em aprender coisas novas e a potência do trabalho movido pelo grupo. Era uma profusão de sentimentos compartilhados com pessoas desconhecidas como se por partilharmos aquelas descobertas nos conhecêssemos há muito tempo dada a sintonia que aquela construção coletiva nos envolvia.

Ao compartilhar estas recordações com o professor Luiz Gonzaga, desenvolvemos estratégias para encorajar as crianças a construírem juntas algo novo, inédito para elas. Disponibilizaríamos, então, vários materiais para que as crianças pudessem brincar e encontrar por elas mesmas soluções e formas de construir objetos sonoros. Os instrumentos não precisavam estar prontos, acabados ou terem uma sonoridade que imitasse qualquer outro som preconcebido. Eles se aproximariam muito mais a brinquedos inventados do que instrumentos musicais comprados.

Durante a primeira aula me senti um pouco perdida por não estar totalmente no comando da brincadeira de construir instrumentos musicais, porém encantada com as soluções encontradas pelas próprias crianças para os materiais que disponibilizamos. Percebi que durante este processo ideias de música foram compartilhadas entre as crianças, originando, por exemplo, os nomes para os instrumentos criados por elas. Os nomes carregavam sentido, já que denotavam os

sons experimentados naqueles instrumentos, como o *baixinho*, o *chucachave*, o *titambor*, o *tamborchuca*, o *plim plim*, as *chaves*, o *tambor brilhante* e o *colar barulhento*, o *som da morte*, o *tampinha*, e o *tamborreco*.

Um dos dilemas que precisei enfrentar nestas três aulas refere-se à administração do tempo: seguir com o planejamento proposto, imprimindo o meu ritmo à aula, ou ampliar o tempo das crianças para descobertas e experimentações. Nas duas primeiras aulas escolhi a segunda opção e estendi o tempo de experimentação e exploração sonoras na atividade de construção de instrumentos. Assim, algumas propostas planejadas ficaram de fora, a exemplo da história do desenho *Fugu*. No entanto, como senti que na socialização da segunda aula as crianças não pareciam muito seguras para cantar a música *Pexinhos do Mar*, cronometrei melhor o tempo de cada atividade na última aula para que tivéssemos o que apresentar no encerramento daquela oficina. Não sei se esta foi a melhor escolha, já que poderíamos ter avançado mais na composição musical sobre Rancho Queimado, mas senti que as crianças estavam mais confiantes durante a última socialização ao tocar a música *Peixinhos do Mar* em seus instrumentos e ao falar sobre suas notações musicais de sua melodia e arranjo.

Destaco que o professor Luiz Gonzaga ministrou comigo apenas a primeira aula desta turma, desligando-se do projeto em razão de outros compromissos. Assim, ministrei sozinha a segunda aula procurando manter-me firme no propósito de ajustar minha prática. No terceiro encontro, tive a oportunidade de partilhar aquela experiência com outro colega de mestrado, que se tornou para mim mais uma fonte de inspiração e aprendizado. O professor Carlos tinha rica experiência musical e me auxiliou nas atividades que envolveram a composição musical sobre Rancho Queimado, ensaio do repertório, criação de um arranjo e sua representação através de desenhos.

Outro ponto percebido em minhas reflexões posteriores diz respeito à ausência de uma investigação inicial sobre os conhecimentos prévios dessas crianças e suas vivências musicais, ou seja, uma análise diagnóstica e avaliativa das demandas locais e suas aspirações com o objetivo de ajustar o planejamento. Talvez esse fosse caminho mais acertado rumo ao encorajamento de suas contribuições e construção coletiva dos conhecimentos musicais. As crianças desta oficina não tiveram, por exemplo, a oportunidade de trazer as músicas do seu cotidiano para a sala de aula. Esta troca certamente teria enriquecido aquela

experiência. Seria uma oportunidade de aprender com as crianças e transformar seu aprendizado musical numa experiência ainda mais relevante para elas.

A atividade de composição musical sobre Rancho Queimado foi a proposta que mais se aproximou dessa ideia. No entanto, em razão do limitado tempo de que dispúnhamos na ocasião não foi possível avançar e trazer suas vivências musicais para dentro da sala de aula. Conversamos apenas sobre a cidade e seus momentos de lazer fora da escola, buscando nos significados extramusicais o potencial imaginativo para a composição. Percebi, porém, que o simples fato de compartilharem em sala de aula um pouco sobre suas percepções em relação àquela localidade e seus momentos de lazer fez com que se sentissem mais confiantes. É como se aquela conversa tivesse nos aproximado, mudando positivamente a dinâmica da última aula.

Cabe mencionar que nestes três encontros com a turma do terceiro ano procurei intencionalmente me conter para não interferir demasiadamente nas ideias das crianças. Procurei abrir espaço para que pudessem ser protagonistas daquela experiência. Uma difícil mudança de postura que me causou em vários momentos certo estranhamento e profunda inquietude que foram, no entanto, aos poucos amenizados pelo encantamento que senti diante da espontaneidade e criatividade daquelas crianças. Fazendo uma analogia, foi como se os pilares que sustentavam as minhas concepções pessoais e profissionais, que estavam ali alicerçados por anos, começassem a ruir. Essa mudança embora necessária acarretava desordem e conflito, exigindo a administração de uma série de novas dificuldades profissionais e pessoais. Eu estava tentando me posicionar num lugar em que os acontecimentos não dependiam diretamente de mim, eram externos a mim, pois não se tratavam mais de uma projeção das minhas crenças, pensamentos ou do meu crivo por minha antecipação. Era de fato uma experiência nova, que partia das crianças, construindo algo imprevisível e que me encantava pela independência e liberdade.

5.7 REFLEXÕES A PARTIR DO REFERENCIAL DA APRENDIZAGEM CRIATIVA

Conforme mencionado nas seções anteriores, as atividades realizadas com a turma do terceiro ano das séries iniciais da escola básica de Rancho Queimado foram planejadas levando em consideração nossos estudos sobre *aprendizagem*

criativa – uma concepção de ensino centrada no desenvolvimento da criatividade das crianças em situação de aprendizagem (BEINEKE, 2009).

Nesta perspectiva, para promover a construção de instrumentos musicais em sala de aula disponibilizamos materiais que havíamos selecionado previamente, deixando as crianças livres para explorar suas sonoridades e decidirem sobre o que iriam utilizar em suas criações. Apresentamos alguns instrumentos musicais construídos com materiais similares, sem, no entanto, restringir a atividade à repetição de determinado modelo. Ensinei as crianças a fazerem uma baqueta para introduzi-las na atividade, incentivando-as, na sequência, a criar algo de sua autoria, dando-lhes tempo e liberdade para tanto. Esta abordagem procurou seguir as ideias defendidas por Craft (2010). A autora argumenta que quando disponibilizamos tempo e espaço para que as crianças possam brincar e interagir com seus colegas, permitimos o desenvolvimento de suas ideias e a combinação destas com os materiais disponíveis.

Conforme descrito na seção anterior, esta mudança de postura me causou certo desconforto em alguns momentos. Precisei me controlar para não intervir nas ideias das crianças, já que durante a seleção e preparação dos materiais disponibilizados para as crianças tive minhas próprias ideias criativas de instrumentos musicais que poderiam ser construídos a partir deles. No entanto, estas ideias estavam restritas àquela etapa do planejamento. Durante a aula, as crianças seriam incentivadas a buscar suas próprias soluções para aqueles materiais, cabendo a nós professores apoiar estas ideias, promovendo condições para sua concretização, incluindo o gerenciamento do tempo necessário e disponível para a realização dos trabalhos.

Tais atitudes revelam a busca por um equilíbrio entre estruturação e liberdade nas oportunidades oferecidas às crianças (CRAFT, 2010). Na atividade de construção de instrumentos musicais, nós professores demos liberdade para que as crianças fizessem suas escolhas e decidissem sobre suas criações, sugerindo, no entanto, algumas limitações relativas ao espaço físico, materiais a serem utilizados e o tempo para elaboração das atividades.

Segundo Craft (2010), esse equilíbrio evita, de um lado, uma restrição à autodeterminação das ideias das crianças e, de outro, eventual confusão diante do excesso de liberdade. Claro que encontrar este equilíbrio não é uma tarefa tão simples. Segundo a autora, é a partir da observação do modo como as crianças

respondem, pela documentação e reflexão que fazemos sobre isso, que podemos ajustar nossa prática e trabalhar por um equilíbrio que seja adequado a uma determinada criança ou a um grupo de crianças.

Procuramos, ainda, nesta oficina desenvolver atividades que despertassem a curiosidade e a imaginação das crianças, com a intenção de incluí-las em seu próprio processo criativo. Tal abordagem também vai ao encontro dos ensinamentos de Craft (2010). A autora sugere que alimentar a curiosidade e a imaginação das crianças acena para uma prática que fomenta sua criatividade.

Os resultados desta proposta apareceram nos primeiros momentos da aula, quando as crianças começaram a verbalizar algumas conexões entre o que viam e suas experiências anteriores, como o garoto que associou a baqueta de palito e rolha de garrafa a “coisinhas de fritar para comer” e a criança que complementou essa ideia associando a rolha ao doce chamado *marshmallow*.

Craft (2010, p. 120-121), ao discutir sobre criatividade nos ambientes da educação infantil, menciona histórias que tinham esse envolvimento criativo manifestado pelas crianças, como quando um menino percebeu que rastejar pela grama deixava uma trilha, e quando outro garoto associou luz elétrica a nuvens ao dizer que a nuvem “acendeu” quando o sol lhe deu uma aparência luminosa.

Essas conexões levaram as crianças da oficina a buscar diferentes sonoridades a partir da exploração de objetos que a princípio não tinham relação com instrumentos musicais convencionais, e a criar algo novo, algo inédito para elas. As crianças, portanto, já se mostravam capazes desde o início da aula de ir além do “que é” ou do que “poderia ser”, ou seja, mostravam-se capazes de transformar o que viam, de utilizar o que Craft (2010, p. 121) chamou de *pensamento de possibilidades*. Isso fez com que as crianças olhassem para os materiais buscando algo além de panelas, tampas, potes, sementes, rolhas e engrenagens, ou seja, partindo para uma investigação, pensando no que poderiam fazer com aqueles objetos. Craft (2010) destaca que quando incentivamos o pensamento de possibilidades estamos construindo a confiança e reforçando a capacidade das crianças de serem “[...] investigadoras confiantes, construtora de sentido e tomadoras de decisão” (CRAFT, 2010, p. 122). E isto só é possível quando observamos e consideramos de maneira cuidadosa os modos pelos quais as crianças respondem e participam do ambiente da escola, sendo, ainda, necessário

refletir sobre nosso papel neste contexto e sobre o modo como a vemos e percebemos suas experiências.

As atividades desenvolvidas nesta oficina previam, ainda, o *trabalho colaborativo* que, segundo Mardell, Otami e Turner (2008), pode ser considerado um fator que possibilita a *aprendizagem criativa* das crianças em função da natureza social da aprendizagem e da importância da colaboração nas atividades de criação. Num primeiro momento, durante a apresentação da proposta de construção de instrumentos musicais, as crianças deram sinais de uma certa resistência a ideia de trabalharem juntas na ânsia de ter um instrumento de sua autoria para compartilhar com seus amigos e familiares. Ao perceber tal preocupação, ponderei que cada criança poderia construir seu próprio instrumento, enfatizando que a troca de ideias entre os colegas tornaria a atividade ainda mais interessante e divertida. Aos poucos os alunos foram formando seus grupos, compartilhando ideias e fazendo pequenas negociações de materiais, situação que ganhou força nos encontros subsequentes.

A atividade de composição musical sobre Rancho Queimado envolveu uma conversa descontraída entre as crianças e professores sobre os lugares de que mais gostavam naquela cidade e sobre o que faziam nos momentos de lazer. As crianças participaram ativamente deste momento da aula, compartilhando suas vivências e percepções sobre sua cidade e cultura, situação que foi ampliada quando dividimos a turma em pequenos grupos para realização da atividade de composição. Percebi que trazer para a sala de aula elementos da vida daquelas crianças e incentivá-las a realizar a atividade proposta em pequenos grupos tornou a aprendizagem muito mais significativa e relevante para elas, indo ao encontro das ideias defendidas por Jeffrey e Woods (2009). Para os autores, a relevância da aprendizagem cresce à medida que se conecta a eventos reais decorrentes de situações sociais vividas pelas crianças. Destacam que a realização de trabalhos em pequenos grupos também tem este potencial de tornar a aprendizagem relevante, pois ampliam a interação das crianças com os colegas, promovendo uma experiência prazerosa (JEFFREY; WOODS, 2009, p. 25).

Além disso, tive a impressão de que a partir daquela atividade as crianças se sentiram mais à vontade para expor suas ideias em outras dinâmicas promovidas naquele último encontro. Durante a criação do arranjo musical para a música *Peixinhos do Mar*, por exemplo, as crianças discutiram sobre a diferença entre as vozes dos meninos e das meninas, concluindo ao final que as meninas deveriam

cantar por terem uma voz mais fininha e os meninos apenas tocar. Conversaram, ainda, sobre formas de tocar seus instrumentos, compartilhando suas percepções sobre os sons produzidos a depender do modo como o executavam. Lucas, por exemplo, mencionou que seu instrumento – o *som da morte* – produzia um som mais alto quando ele levantava da cadeira e deixava-o suspenso pela correia de barbante, já que a cada batida com sua baqueta o pote balançava produzindo além do som do tambor o do chocalho formado pelas pecinhas de metal que estavam em seu interior. Gilson, na sequência, compartilhou com o grupo que seu tambor feito de um vasilhame de água – o *tampinha* – produzia um som mais alto quando apoiado na cadeira e um som mais fraco quando apoiado em seu colo. Estas ideias foram, inclusive, repetidas para nós professores diante da câmera com muita segurança, demonstrando o quanto se sentiam à vontade para expô-las naquele momento.

Essas interações entre as crianças e nós professores davam sinais de que neste último encontro as crianças já se permitiam correr riscos, contando com nosso apoio e valorização de suas ideias, o que revelou características de um ambiente que estimulava a autoconfiança e a autoestima das crianças (CRAFT, 2010).

Corroborando com este entendimento, Jeffrey e Woods (2009) sustentam que correr riscos faz parte de uma aprendizagem significativa quando o aluno se sente confiante de sua capacidade e também respeitado em sua individualidade.

Beineke (2009, p. 88-89), em seus estudos sobre *aprendizagem criativa*, observou que

A maneira como se configuram as relações do professor com as crianças também estão relacionadas à forma como ele contribui para as relações sociais na turma, possibilitando que as crianças tenham espaço para falar e criando dinâmicas que lhes permitam relacionar-se de diferentes maneiras em sala de aula, adquirindo confiança para se expressar perante o professor e os colegas. Para isso, o aluno precisa sentir-se respeitado e valorizado em suas opiniões e argumentos.

A atividade de notação inventada para a música *Peixinhos do Mar* também foi marcada por essas interações sociais. Os grupos trocaram ideias durante a exploração dos materiais e inseriram diferentes elementos em suas representações, demonstrando diferentes percepções sobre a mesma música. O primeiro grupo associou-a a ilhas; o segundo, aos peixinhos e ao mar; e o terceiro, aos músicos (meninos e meninas com seus instrumentos musicais). Em todos os cartazes apareceram, no entanto, ilustrações sobre os instrumentos construídos pelas

crianças. Percebi, ainda, que cada criança procurou colaborar com alguma sugestão – da definição dos materiais ao título da partitura.

Esta prática criativa foi retirada da obra *Celebrating children's invented notations* da pesquisadora Rena Upitis (2013). A autora nos ensina que uma maneira eficaz de explorar a notação musical é sugerir que as crianças criem maneiras de anotar uma melodia que lhes seja familiar, fornecendo materiais atraentes e concedendo muito tempo para exploração.

Segundo a autora,

Assim como há um desejo de cantar e se mover nos primeiros anos, também existe um desejo em descrever, através de desenhos, as músicas que as crianças sabem como cantar e fazer por conta própria. Os professores podem aproveitar esse desejo de maneiras criativas, encorajando os alunos a estender a ideia tradicional de notação incluindo todos os tipos de desenho e símbolos, desse modo, fazendo conexão entre disciplinas (UPITIS, 2013, p. 114).

Para a autora “Quando as crianças estão imersas em um ambiente rico com possibilidades para a criação musical, elas desenvolvem uma surpreendente variedade de símbolos e estratégias para anotar ritmos e melodias” (UPITIS, 2013, p. 114).

Ao finalizarem suas representações, as crianças compartilharam conosco as ideias e os elementos inseridos em cada cartaz. Manifestavam-se sobre eles com muita convicção, já que suas criações resultavam da soma das ideias dos integrantes de cada grupo. Isto se repetiu durante a apresentação final dos trabalhos realizados por cada turma naquele projeto de extensão.

Em minhas reflexões apresentei alguns dos dilemas e desafios experimentados por mim na tentativa de adotar a *aprendizagem criativa* como referencial de minha ação pedagógica neste contexto. Partindo do pressuposto de que um dos caminhos para fomentar a criatividade das crianças é estar aberta para ouvi-las, sem interferir demasiadamente em suas ideias, e trabalhar em coparticipação com elas no processo de aprendizagem (CRAFT, 2010), busquei repensar minha prática e promover mudanças que iam do planejamento das aulas à minha postura em sala de aula.

Esse movimento vai ao encontro das considerações de Malotti (2014, p. 62-63) em sua investigação sobre a *aprendizagem criativa* enquanto referencial para o planejamento e ação docente na educação musical na Educação Infantil:

A concepção da aprendizagem criativa entende que a criança é capaz de ser agente de sua própria aprendizagem (CRAFT; CREMIN; BURNARD, 2008). Essa concepção envolve aspectos relacionados à atuação do professor que devem ser (re)pensados com o intuito de promover este tipo de aprendizagem, sendo eles: fornecer uma experiência de aprendizagem bem planejada, contemplando temáticas de interesse do grupo e elaborando atividades que incentivem a criatividade e valorizem produção das crianças; diversificar as estratégias de ensino e maneiras como as crianças interagem com a música e também uns com os outros (trabalho colaborativo); proporcionar um ambiente seguro, de confiança e de relações sociais positivas, onde as crianças se sintam bem para expor suas ideias e suas produções; buscar o equilíbrio entre a estruturação e a liberdade, fornecendo espaço à criação das crianças evitando interferir demasiadamente no processo (DOWER, 2008; MARDELL; OTAMI; TURNER, 2008; CRAFT; CREMIN; BURNARD, 2008; CRAFT, 2010).

Alguns desses aspectos relativos à atuação do professor que busca promover a *aprendizagem criativa* das crianças puderam ser observados neste estudo sobre a documentação da oficina de música ministrada para crianças do terceiro ano das séries iniciais da escola básica de Rancho Queimado.

Por fim, nessa oficina, a busca por estratégias de ensino de música voltadas para uma abordagem imaginativa, curiosa e exploratória foi impulsionada pelos estudos sobre aprendizagem criativa e também pelas reflexões sobre minha prática e discussões com os colegas que compartilharam comigo esta ação docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo investigar o processo reflexivo de uma professora sobre sua prática pedagógica em três oficinas de música para crianças, com base em estudos sobre a aprendizagem musical criativa.

Com referencial teórico alicerçado em dois eixos principais – a prática reflexiva enquanto processo formativo da professora, e pesquisas no campo da aprendizagem criativa, focalizando as crianças e suas interações – optou-se pela realização de uma pesquisa de natureza qualitativa cuja metodologia foi fundamentada na documentação dos processos de aprendizagem em sala de aula, tendo como referência os trabalhos de Craft e Paige-Smith (2010c). Assim, partindo de dados já coletados em um projeto de extensão da UDESC, o desenho metodológico deste trabalho compreendeu a observação dos registros documentais e audiovisuais de três oficinas de música ministradas em 2015 para crianças das séries iniciais da escola básica de Rancho Queimado e reflexões a partir da aprendizagem criativa.

A concepção da *aprendizagem criativa* entende que a criança é capaz de ser agente de sua própria aprendizagem. Nesta perspectiva, as crianças são reconhecidas como potencialmente criativas, investigadoras confiantes, construtoras de sentido e tomadoras de decisão. Todavia, pesquisas que seguem esta abordagem demonstram que esse engajamento criativo das crianças decorre de um ambiente inspirador, seguro e de confiança promovido pelo professor, a depender de sua interação com as crianças e da forma como promove sua participação em sala de aula.

Assim, uma ação pedagógica com foco na *aprendizagem criativa* se caracteriza pelo uso de abordagens inclusivas, imaginativas e exploratórias, nas quais são concedidos tempo e espaço para que as crianças possam desenvolver suas ideias, compartilhá-las e repensá-las, sem uma interferência demasiada do professor neste processo. Destacam-se também a promoção do trabalho colaborativo, a garantia de relações sociais positivas, a valorização das contribuições e o engajamento de interesses como fatores que fomentam a *aprendizagem criativa* das crianças em sala de aula.

Ressalto que alguns desses aspectos relacionados à *aprendizagem criativa* foram observados na documentação pedagógica disponibilizada para este estudo. A

análise dos dados demonstrou que as práticas musicais observadas (brincadeiras e jogos musicais) deram sinais de um espaço ao pensamento criativo das crianças, apontando na direção de uma aprendizagem musical significativa e relevante para elas.

Isso pode ser observado desde a primeira oficina de música, ministrada para crianças do quarto ano. Naquela ocasião, a brincadeira do maestro, a história sonorizada e as dinâmicas com instrumentos musicais e percussão corporal envolveram-nas em um mundo de faz-de-conta que as conduziu para novas descobertas musicais. Permitiram com seus olhares atentos e suas mãos a postos que um simples movimento da “varinha mágica” do colega ligasse e desligasse seus instrumentos musicais ou sua percussão corporal, criando sua própria compreensão sobre regência. Imaginaram como seria o museu da história sonorizada, com instrumentos musicais do mundo inteiro, e o que poderia ter produzido, por exemplo, os sons dos passos do guardinha, percebendo uma grande variedade de instrumentos musicais e possibilidades sonoras. No jogo musical chamado “uma banda muito maluca”, ao vestirem figurinos e tocarem instrumentos musicais acompanhando a canção sugerida pelos professores sentiram-se parte de um grupo musical. Cantaram como se tivessem um triângulo na boca e bateram com as mãos no peito como se houvesse uma zabumba dentro de si, percebendo diferentes sonoridades e ritmos musicais.

Na oficina de música ministrada para a turma do segundo ano, foram realizados vários jogos musicais a partir de algumas músicas, histórias, instrumentos de uma bandinha rítmica, uma fantasia de palhaço e um adereço de cabeça de bailarina. Com o objetivo de vivenciar o caráter expressivo da música, sentindo o pulso, as variações de dinâmica, de andamento e de intensidade, as crianças foram estimuladas a cantar pequenos versos de algumas canções tocadas ao violão; caminhar, dançar, pular e brincar ao som de determinada música; reproduzir com o corpo sons que lhes eram familiar, como os sons da chuva; experimentar sonoridades de alguns instrumentos musicais; sentir-se parte de um grupo musical, tendo a oportunidade de improvisar individualmente; e ligar e desligar os sons produzidos nos instrumentos dos colegas com uma “varinha mágica”.

Destacaram-se nesta oficina as conversas promovidas antes da narração das histórias que impulsionaram os jogos musicais. Elas pareciam despertar a curiosidade e o interesse das crianças pelas atividades à medida que abordavam

elementos do seu cotidiano ou imaginário, como os doces produzidos e consumidos em Rancho Queimado, os sons de um dia chuvoso, circo, palhaço e bailarina. Além disso, quando nos posicionamos ao lado delas nas brincadeiras, concedendo-lhes mais tempo e espaço para o desenvolvimento e compartilhamento de suas próprias ideias, observei maior entusiasmo na participação das crianças.

Em minhas reflexões percebi que essas atitudes deveriam estar mais presentes em minha prática, de modo a contribuir para o desenvolvimento de uma aprendizagem musical relevante e significativa para as crianças. Assim, as práticas musicais desenvolvidas com as crianças do segundo ano e sua documentação pedagógica causaram-me uma profunda reflexão sobre minha atuação como professora de música e me despertaram para um maior envolvimento com as crianças e, conseqüentemente, para o caminho da aprendizagem criativa.

Na atividade de construção de instrumentos musicais, as crianças foram incentivadas a buscar suas próprias soluções para os materiais que foram disponibilizados. Nós, professores, procuramos não restringir as criações a determinado modelo. Apoiamos as ideias das crianças, promovendo condições para a sua concretização.

Os resultados dessa abordagem apareceram nos primeiros momentos da aula, quando as crianças começaram a verbalizar algumas conexões entre o que viam e suas experiências anteriores. Essas conexões levaram-nas a buscar diferentes sonoridades a partir da exploração daqueles materiais e a criar instrumentos musicais inéditos para elas. As crianças, portanto, se mostraram capazes de transformar o que viam através do pensamento de possibilidades.

A atividade de composição musical sobre Rancho Queimado envolveu uma conversa sobre os lugares de que mais gostavam naquela cidade e sobre o que faziam nos momentos de lazer. Percebi que trazer para a sala de aula elementos da vida daquelas crianças e incentivar a realização da atividade em pequenos grupos tornou a aprendizagem musical mais significativa e relevante para elas. Além disso, tive a impressão de que a partir daquela experiência as crianças se sentiram mais à vontade para expor suas ideias em outras dinâmicas. Durante a criação de um arranjo, por exemplo, compartilharam suas percepções sobre suas vozes e sons produzidos em seus instrumentos musicais.

A atividade de notação inventada para a música *Peixinhos do Mar* também foi marcada por essas interações sociais. Os grupos trocaram ideias durante a

exploração dos materiais e inseriram diversos elementos em suas representações, demonstrando diferentes percepções sobre a mesma música.

Em minhas reflexões apresentei alguns dos dilemas e desafios experimentados por mim na tentativa de adotar a *aprendizagem criativa* como referencial de minha ação pedagógica neste contexto. Partindo do pressuposto de que um dos caminhos para fomentar a criatividade das crianças é estar aberta para ouvi-las, sem interferir demasiadamente em suas ideias, e trabalhar em coparticipação com elas no processo de aprendizagem, busquei repensar minha prática e promover mudanças que iam do planejamento das aulas à minha postura em sala de aula. Isto exigiu, por exemplo, a busca por um equilíbrio entre estruturação e liberdade nas oportunidades oferecidas às crianças.

Durante a análise da documentação pedagógica destas três oficinas percebi o quanto aprendi com aquelas crianças. Durante os encontros pude sentir que as relações sociais entre elas e a comunidade escolar eram construídas para além da escola. As crianças eram solidárias e tinham empatia, como o garoto que ofereceu seu instrumento musical ao perceber que um colega havia ficado sem. Mostraram fácil adaptação a situações novas, mostrando-se solidárias ao aceitar, por exemplo, a inserção de novos colegas no grupo e dividir com eles seus materiais. Nos pequenos grupos observei que cada criança queria participar de alguma etapa do trabalho, por mais simples que fosse. Comemoravam as pequenas conquistas e aprendizados dos seus colegas como se fossem seus, expressando alegria e entusiasmo com suas descobertas. Enfim, agiam em comunidade e tinham confiança uns nos outros.

Isso certamente contribuiu para os aspectos da aprendizagem criativa observados neste estudo. Tais aspectos geralmente levam meses ou até mesmo anos para se desenvolverem em contextos educacionais, pois dependem de um ambiente acolhedor e confiável como este, em que as crianças se sentem à vontade para participar das atividades propostas e expor suas ideias, arriscando-se socialmente. Embora estas oficinas tivessem promovido um primeiro contato entre nós, professores de música, e as crianças das séries iniciais daquela escola, nos momentos em que concedemos espaço para o pensamento criativo e tempo para o desenvolvimento de ideias em sala de aula, valorizando suas contribuições, estas crianças demonstraram-se capazes de ser agentes de sua própria aprendizagem musical, fazendo novas descobertas.

Sendo assim, esta pesquisa contribui ao demonstrar que um processo de reflexão sobre a ação pode ser capaz de desencadear o pensamento crítico, levando uma professora a revisar suas concepções e práticas pedagógicas, buscar novas estratégias de ensino de música e construir novos saberes. Além disso, reforça a ideia de que as experiências dos professores em sala de aula, aliadas aos conceitos apreendidos durante a formação acadêmica, se incorporam em suas práticas reflexivas, provocando mudanças na sua compreensão sobre o ensino e aprendizagem na Educação Musical, levando-os a buscar novas estratégias de ensino que implicam na aprendizagem de seus alunos. Contribui também ao apresentar os desafios e dilemas enfrentados por professores que procuram desenvolver suas práticas e adotar metodologias de trabalho voltadas para o desenvolvimento da criatividade de crianças na escola básica.

Por fim, os resultados alcançados com esta pesquisa salientam que os processos reflexivos desencadeados pela observação da documentação pedagógica permitem que se estabeleça o diálogo entre diferentes referenciais teórico-metodológicos, o qual poderá favorecer a aprendizagem musical criativa das crianças, além de potencializar o desenvolvimento profissional de professores de música.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Delmary Vasconcelos de. **Tornar-se professor de música na educação básica**: um estudo a partir de narrativas de professores. 2011. 196p. Tese (Doutorado)-Programa de Pós-graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.

ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In: _____ (org.). **Formação reflexiva de professores**: estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, 1996. p. 9-39.

ARÓSTEGUI PLAZA, José Luis. **El desarrollo creativo en educación musical**: del genio artístico al trabajo colaborativo. Educação. Santa Maria, v. 37, n. 1, p. 31-44, jan./abr. 2012.

BEINEKE, Viviane. **Processos intersubjetivos na composição musical de crianças**: um estudo sobre a aprendizagem criativa. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

BEINEKE, Viviane. **Ensino musical criativo em atividades de composição na escola básica**. Revista da ABEM, Londrina, v.23, n.34, p.42-57, jan/jun.2015.

Disponível em:

<http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/viewFile/531/441>

FURQUIM, Alexandra Silva dos Santos; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. **A formação musical de professores unidocentes**: um estudo em cursos de pedagogia do Rio Grande do Sul. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 24, 54-63, set. 2010.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRESLER, Liora. Paradigmas cualitativos en la investigación en educación musical. Traducción Andrea Giráldez. In: DÍAZ, Maravillas (Coord.) **Introducción a la investigación em Educación Musical**. Madrid: Enclave Creativa Ediciones, 2006, p. 31-82.

BRESLER, Liora. Teacher knowledge in Music Education research. **Bulletin of Council for Research in Music Education**. University of Illinois at Urbana-Champaign n. 118, 1993, p. 1-20.

BURNARD, Pamela. Teaching music creatively. In: BURNARD, Pamela; MURPHY, Regina (Eds.). **Teaching Music Creatively**. London: Routledge, 2013, p. 1-11.

CRAFT, Anna. **Creativity in Schools**: tensions and dilemmas. London: Routledge, 2005.

CRAFT, Anna. Criatividade e os ambientes da Educação Infantil. In: CRAFT, Anna; PAIGE-SMITH, Alice; e colab. **O Desenvolvimento da Prática Reflexiva na**

Educação Infantil. Tradução: Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2010, p.120-135.

CRAFT, Anna; CREMIN, Teresa; BURNARD, Pamela (Eds.). **Creative Learning 3-11: and how to document it.** Sterling: Tretha, Books Limited, 2008.

CRAFT, Anna; PAIGE-SMITH, Alice. Desenvolvendo a prática reflexiva. In: _____, Alice; e colab. **O Desenvolvimento da Prática Reflexiva na Educação Infantil.** Tradução: Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2010a, p. 47-65.

CRAFT, Anna; PAIGE-SMITH, Alice. Introdução. In: _____, Alice; e colab. **O Desenvolvimento da Prática Reflexiva na Educação Infantil.** Tradução: Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2010b, p. 21-32.

CRAFT, Anna; PAIGE-SMITH, Alice. O que é refletir sobre a prática? In: _____, Alice; e colab. **O Desenvolvimento da Prática Reflexiva na Educação Infantil.** Tradução: Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2010c, p. 33-46.

DEL BEN, Luciana Marta. **Concepções e ações de educação Musical escolar: três estudos de caso.** Tese (Doutorado) Porto Alegre: UFRGS, 2001.

DEMO, Pedro. Elementos metodológicos da pesquisa participante. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Repensando a pesquisa participante.** São Paulo: Brasiliense, 1999, p. 104-130.

DENZIN, Norman K.; LINCON, Yvonna S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** 2. ed. Tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DOWER, Ruth Churchill. Fostering creative learning for 3-5 year olds in four international settings. In: CRAFT, Anna; CREMIN, Teresa; BURNARD, Pamela (Eds.). **Creative Learning 3-11: and how to document it.** Sterling: Tretha, Books Limited, 2008, p. 75-82.

FELDMAN, David Henry. Foreword: Documenting creative learning, changing the world. In: CRAFT, Anna; CREMIN, Teresa; BURNARD, Pamela (Eds.). **Creative Learning 3-11: and how to document it.** Sterling: Tretha, Books Limited, 2008, p. xiii-xvii.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. **A preparação musical de professores generalistas no Brasil.** Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 11, 55-61, set. 2004.

FLICK, Uwe **Desenho da pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Bookman, 2004. (Coleção Pesquisa Qualitativa).

FONTEERRADA, Marisa Trench Oliveira. **Ciranda de sons: práticas criativas em educação musical.** SciELO-Editora UNESP, 2015.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. Sozinha eu não danço, não canto, não toco. **Música na educação básica.** Porto Alegre, v. 1, n. 1, outubro de 2009. ISSN 21753172, p. 23-35.

FUGIMOTO, Tatiane Andressa da Cunha. **Composição musical com idosos: re-arranjando a Felicidade**. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Santa Catarina, 2015. 205p.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Poderes instáveis em educação**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre : Artes Médicas Sul, 1999.

JEFFREY, Bob; WOODS, Peter. **Creating Learning in the Primary School**. London: Routledge, 2009.

LEITE, Conceição Dias. O diálogo nos trabalhos criativos em grupo como contributo para a compreensão musical: estudo sobre as atividades de composição no contexto da sala de aula no ensino básico – 3º ciclo. **Música, Psicologia e Educação**. Porto: Centro de Investigação em Psicologia da Música e Educação Musical, n. 5, 2003, p. 69-83.

MADELL, Bem; OTAMI, Salome; TURNER, Terri. Metacognition and creative learning with American 308 years-olds. In: CRAFT, Anna; CREMIN, Teresa; BURNARD, Pamela (Eds.). **Creative Learning 3-11: and how to document it**. Sterling: Tretha, Books Limited, 2008, p.113-122.

MALOTTI, Ana Paula Ribeiro Cardoso **O ensino de música na educação infantil: um estudo sobre a aprendizagem criativa**. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Santa Catarina, 2014. 209p.

MOSS, Peter. Prefácio. In: CRAFT, Anna; PAIGE-SMITH, Alice; e colab. **Desenvolvimento da Prática Reflexiva na Educação Infantil**. Tradução: Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2010, p.13-19.

OLIVEIRA, Rafael Dias de. **Composição, diálogo e conscientização: uma pesquisa participante em Educação Musical na EJA**. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Santa Catarina, 2016. 177p.

PACHECO, José Augusto. **O pensamento e a acção do professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

PATRÍCIO, Manuel Ferreira. Por uma escola centrada na aprendizagem e ordenada para promover o poder criador do homem. In: _____ (Org.) **Escola, aprendizagem e criatividade**. Lisboa: Porto Editora, 2001, p. 235-250.

PENNA, Maura; MARINHO, Vanildo Mousinho. **Ressignificando e recriando músicas: A proposta do re-arranjo**. PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 171-205.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor – a formação do professor como prático reflexivo. In: NÓVOA, António (Coord.) **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. p. 93-114.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática**. 3a ed. São Paulo: Cortez, 1997.

PINHEIRO MACHADO, Cecília Marcon. **"No nosso mundo a gente inventa"**: um estudo sobre a aprendizagem criativa em uma oficina de música para crianças. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Santa Catarina, 2013.

ROCHA, José Leandro Silva. **Aprendizagem criativa na aula de piano em grupo**. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade do Federal do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte, 2015. 177p

RONCALE, Mariana M.. **Do Rec ao Play, e além**: as gravações em uma oficina de música para crianças. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Santa Catarina, 2017.

ROSA, Jaqueline. Programa PIBID Interdisciplinar: Relatos das Práticas do Boi de mamão Inclusivo. In: **Anais do 5º Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo MusE**. Florianópolis: UDESC, 2015, v. 1, p. 171-177.

SCHAMBECK, Regina Finck; FIGUEIREDO, Sérgio; BEINEKE, Viviane. Programa de extensão música e educação - MUSE: trajetórias de articulação entre pesquisa, ensino e extensão (2011-2015). In: **Anais do 5º Encontro de Pesquisa e Extensão do Grupo MusE**. Florianópolis: UDESC, 2015, v. 1, p. 32-43.

SCHAMBECK; Regina Finck FIGUEIREDO, Sergio. **Projeto Formação de Professores**. (Apresentação de Trabalho /Comunicação) Universidade do Estado de Santa Catarina, Santa Catarina, 2015.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. COSTA, Roberto Cataldo (trad.). Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHÖN, Donald A. **The reflective practitioner**: how professionals think in action. New York: Basic Books, 1983.

SILVA, Alessandro Felix Mendes e. **Concepções de criatividade no ensino instrumental**: a perspectiva de três professores. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Santa Catarina, 2015. 148p.

UPITIS, Rena. Celebrating children's invented notations. In: BURNARD, Pamela; MURPHY, Regina. **Teaching music creatively**. London: Routledge, 2013.

VIEIRA, Rebeca. **A Criatividade no foco da Educação Musical**. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade do Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. 149p.

VISNADI, Gabriela Flor. **"A música que eu compus em grupo, eu tirei do coração"**: perspectivas das crianças sobre a composição musical na escola básica. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Santa Catarina, 2013. 155p.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido encaminhado aos pais e responsáveis pelas crianças	162
APÊNDICE B – Plano de aula – Oficina de música do Quarto ano.....	164
APÊNDICE C – Planejamento da apresentação musical.....	165
APÊNDICE D – Plano de aula – Oficina de música do Segundo ano.....	166
APÊNDICE E – Planejamento coletivo das oficinas de construção de instrumentos musicais	168

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido encaminhado aos pais e responsáveis pelas crianças



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pedimos autorização para a participação de seu filho(a) na pesquisa “Engenhoca Musical: a reflexão sobre a ação pedagógica enquanto professora de música a partir da documentação de uma oficina de música para crianças na escola de Rancho Queimado.” desenvolvida como projeto de mestrado de Jaqueline Rosa, sob orientação da Profa. Dra. Viviane Beineke, pelo Programa de Pós Graduação em Música da UDESC. A pesquisa é um trabalho de cunho acadêmico que tem por objetivo investigar a reflexão sobre a ação pedagógica, observando obstáculos e desafios enfrentados pela professora de música a partir da análise da documentação produzida em uma oficina de música. O trabalho de campo será realizado na aula de música da turma do seu filho(a), pelo qual pedimos assinatura no presente termo de consentimento.

Informamos que a coleta de dados para a pesquisa envolve a realização de filmagens das aulas de música da qual seu filho(a) participa, entrevistas e conversas individuais e coletivas com os colegas. As filmagens terão fins científicos e acadêmicos e, se autorizado, esse material poderá ser apresentado na dissertação e apresentações acadêmicas da pesquisa. As crianças serão identificadas por pseudônimos. Os riscos destes procedimentos serão mínimos, podendo causar algum constrangimento devido à timidez, por exemplo, mas nesse caso a criança não precisa participar e podem ser solicitadas informações a qualquer momento.

Os benefícios e vantagens em participar deste estudo estão nas possibilidades de fomentar o desenvolvimento da aprendizagem criativa e na contribuição para ampliar o debate de metodologias e estratégias educacionais nas práticas de educação musical, que sejam sustentadas por uma discussão dialógica e crítica.

Os participantes não terão despesas e nem serão remunerados pela participação na pesquisa. Todas as despesas decorrentes de sua participação serão ressarcidas.

Avisamos que, embora aceite participar nesta pesquisa, há a possibilidade de desistência a qualquer momento, inclusive sem nenhum motivo, bastando para isso informar tal decisão à pesquisadora. Para isso, e quaisquer dúvidas ou questionamentos os contatos estão fornecidos abaixo. Esclarecemos ainda que, por ser uma participação voluntária e sem interesse financeiro, os participantes não terão direito a nenhuma remuneração.

A autorização envolve a participação do seu filho(a) na pesquisa, o que inclui filmagens das aulas de música, a participação voluntária do seu filho(a) em conversas e entrevistas e a utilização dos dados coletados em forma de desenhos, fotos e filmagens para fins de publicação em meio acadêmico-científico. Este termo de consentimento livre e esclarecido é feito em duas vias, sendo que uma delas ficará em poder do pesquisador e outra com o sujeito participante da pesquisa.

Declaro que fui informado sobre a pesquisa de mestrado “Engenhoca Musical: a reflexão sobre a ação pedagógica enquanto professora de música a partir da documentação de uma oficina de música para crianças na escola de Rancho Queimado”, de Jaqueline Rosa recebendo informações sobre os objetivos da pesquisa e os procedimentos de coleta de dados. Autorizo a participação no meu filho(a) _____ na pesquisa e fui informado que ele(a) pode retirar-se do estudo a qualquer momento.

Assinatura do Responsável _____

Nome completo do Responsável: _____

DATA _____ LOCAL: Rancho Queimado.

Agradecemos sua atenção e disponibilidade.
Rancho Queimado, dezembro, 2016.



CONSENTIMENTO PARA FOTOGRAFIAS, VÍDEOS E GRAVAÇÕES

Permito que sejam realizadas fotografia, filmagem ou gravação de meu filho(a)/dependente _____ para fins da pesquisa científica intitulada “Engenhoca Musical: a reflexão sobre a ação pedagógica enquanto professora de música a partir da documentação de uma oficina de música para crianças na escola de Rancho Queimado”, e concordo que o material e informações obtidas relacionados ao meu filho(a)/dependente possam ser publicados em eventos científicos ou publicações científicas.

Por tratar-se de pesquisa que envolve produtos artístico-musicais, que muitas vezes não podem ser descritos verbalmente, é importante esclarecer que *(escolha uma das alternativas abaixo)*:

() Permito que meu filho(a)/dependente seja identificado por nome ou rosto em qualquer uma das vias de publicação ou uso;

() Não permito que a meu filho(a)/dependente seja identificado por nome ou rosto em nenhuma das vias de publicação ou uso.

As fotografias, vídeos e gravações ficarão sob a propriedade do grupo de pesquisadores pertinentes ao estudo e, sob a guarda dos mesmos.

Rancho Queimado, _____ de _____ de _____.

Nome do Responsável pelo Sujeito Pesquisado

Assinatura do Responsável pelo Sujeito Pesquisado

Responsável da Pesquisa: Jaqueline Rosa
(Endereço)
(Telefone)

APÊNDICE C – Planejamento da apresentação musical

CONCERTO DIDÁTICO – 11/08/2015	
SÉRIE: CONHECENDO A MÚSICA BRASILEIRA	
PARTE 1 – “O NORDESTE VISITA RANCHO QUEIMADO”	
VIDA DE VIAJANTE – DOMINGUINHOS	LUIZ EDUARDO: FLAUTA DOCE CONTRALTO JAQUELINE: ESCALETA LUCAS: VIOLÃO RAFAEL GONÇALVES: PERCUSSÃO JOHANNA SÁRDÁ: TRIÂNGULO
ACALANTO – DORIVAL CAYMMI	LUIZ EDUARDO: FLAUTA DOCE TENOR E VOZ ROVELI: VIOLÃO JOHANNA, JAQUELINE: VOZ LUCAS, RAFAEL: VOZ
SAMBA-LELÊ – FOLCLORE BRASILEIRO	LUIZ EDUARDO: FLAUTA DOCE SOPRANO, VOZ. LUCAS: CAVAQUINHO, VOZ RAFAEL GONÇALVES: PERCUSSÃO TAMTAM JOHANNA SÁRDÁ: PERCUSSÃO (TAMBOR) JAQUELINE: ESCALETA ROVELI : VIOLÃO RAFAEL DIAS: VIOLÃO
XOTE DAS MENINAS – LUIZ GONZAGA	LUCAS: VIOLÃO ROVELI : VIOLÃO RAFAEL DIAS: VIOLÃO JAQUELINE: ESCALETA LUIZ EDUARDO: VOZ JOHANNA: TRIÂNGULO RAFAEL GONÇALVES: PERCUSSÃO (TAMBOR)
Organização: Professora Dra. Regina Finck Schambeck	

APÊNDICE D – Plano de aula – Oficina de música do Segundo ano

TEMPO	AÇÃO	OBJETIVOS	INTERAÇÃO COM A PLATEIA
2 minutos	Contextualização e contação de histórias	Primeiro contato com os alunos e aproximação da canção que será executada.	Nesse momento será contada uma história para o público que segue o seguinte roteiro: 1) Contextualizar que viemos de outra cidade e que gostamos muito da cidade deles e da comida de lá. Falar das cucas e geleia que compramos sempre antes de ir embora. 2) Contar que da cidade onde viemos, antigamente, quando não havia grande variedade de doces à venda, um dos doces tradicionais era o doce de mamão. 3) O mamão era cozido na panela com cravo e canela, exalando um cheiro muito gostoso pela casa.
3 minutos	Cantar em grupo a introdução da música	Interação musical com a plateia	Aproveitando a deixa, apresentamos a introdução da música que repete a frase “êta que cheiro bom, êta que cheiro bom”. Depois, convidamos todos a cantar juntos essa parte da música e acrescentamos o próximo verso: êta que cheiro bom / o mamão que tá na panela ai.ai / tá que tá ficando doce / com cravo e canela
1 minuto	Contação de histórias	Envolver a plateia com o enredo da música	Contar a história de um menino que só comprava doce de mamão com a mesma moça, sempre, e dizia que os outros não eram gostosos. Ele explicou que sempre ia ver essa moça fazer o doce de mamão e achava incrível porque ela fazia ouvindo música e dançando enquanto mexia a panela de barro com uma colher de pau.
1 minuto	Execução musical	Tocar parte da música que caracteriza a história contada anteriormente destacando o elemento musical que será usado na interação com a plateia posteriormente	Apresentar para a plateia a parte da música que trata da história, destacando a parada da banda para o toque das colheres. <i>Melhor que mamão docinho, só o rebolado do meu benzinho O mamão pra ficar gostoso, tem que ter um feitinho O rebolado e a colher de pau (parada) isso é fundamental O rebolado e a colher de pau (parada) isso é fundamental</i>
1 minuto	Interação musical com a plateia	Tocar junto com o público	<ul style="list-style-type: none"> Entregar colheres de pau para a plateia para tocar junto com o grupo no momento da parada. Quem não tiver colher faz com palmas. Ensaiai a parada com a plateia algumas vezes
3 minutos	Apresentação da música toda	Tocar a música toda com a participação da plateia	<ul style="list-style-type: none"> Tocar a música toda e a plateia participa na parada com as colheres de pau e palmas Alguns músicos se misturam na plateia para organizar a entrada das colheres na parada;

Música *Doce de Mamão*

A música *Doce de Mamão* é de autoria do grupo catarinense *Gente da Terra*. Um grupo com características da cultura regional cujas músicas buscam retratar a cultura do antigo morador da Ilha de Florianópolis. A inspiração musical, segundo seus próprios integrantes, vem dos costumes, das tradições, do modo manezinho de viver e sonhar e, sobretudo, das belezas naturais deste paraíso chamado Ilha de Santa Catarina. Desta forma, o grupo canta a vida do pescador, a gastronomia regional de herança açoriana, as histórias da ilha da magia. O grupo é composto desde 1989 por familiares e amigos do Sr. Nilo – poeta, compositor e violeiro, como gosta de ser chamado – e por sua esposa, D. Sandra – cantora e idealizadora do grupo.

Letra da música:

Êta que cheiro bom /
 Êta que cheiro bom / o mamão que tá na panela ai, ai / Tá que Tá ficando doce / com cravo e canela
 Êta que cheiro bom / o mamão que tá na panela ai, ai / Tá que Tá ficando doce / com cravo e canela
 Melhor que mamão docinho / só o rebolado do meu benzinho
 Melhor que mamão docinho / só o rebolado do meu benzinho
 O mamão pra ficar gostoso / tem que ter um jeitinho
 O rebolado é a colher de pau / Isso é fundamental
 O rebolado é a colher de pau / Isso é fundamental
 Mexe, mexe, mexe, mexe / mexe que fica bom / Mexe, mexe, mexe, mexe / o meu doce de mamão
 Mexe, mexe, mexe, mexe / mexe que fica bom / Mexe, mexe, mexe, mexe / o meu doce de mamão

APÊNDICE E – Planejamento coletivo das oficinas de construção de instrumentos musicais

DESENVOLVIMENTO		
ACÃO	OBJETIVOS	
Construção de instrumentos	Construir com os alunos instrumentos musicais com materiais alternativos	Cada dupla irá construir instrumentos diferentes com suas turmas. Rafael e Lucas: molho de tampas e tamborim. Helena e Luana: tambor de fita. Johanna e Deise: reco-reco.
Experimentação dos instrumentos	Experimentar os instrumentos construídos a partir da execução de padrões rítmicos	Os professores propõem células rítmicas para serem executadas utilizando os instrumentos por eles construídos.
Sonorização do desenho animado Fugu	Sonorização de desenho animado com os instrumentos construídos e demais levados por cada dupla.	Cada dupla leva o vídeo já baixado em seu computador e passa para os alunos. Será usado um vídeo sem o final da história para que cada turma crie seu final. Depois, são definidos os sons e instrumentos para a sonorização.
Execução da música peixinhos do mar	Aprender a cantar a música peixinhos de mar que fará parte da apresentação no último encontro.	Ouvir o áudio de peixinhos do mar (a definir) com os alunos. Tocar e cantar com os alunos. Ideia colocada na reunião: fazer a música em ritmo de capoeira
Composição coletiva	Compor uma música a partir da história de uma localidade de Rancho Queimado. Elementos dessa composição poderão dar pistas para a continuação do trabalho...	Cada dupla escolheu uma localidade e o Luis Eduardo vai escanear as páginas do livro com a história e as imagens. Os professores vão mostrar no computador para os alunos e vão contar a história. A partir das ideias dos alunos, organizar uma composição coletiva

* As 11 h e 20 min as turmas se encontram para mostrar alguma coisa para as outras: a composição, o toque com os instrumentos construídos.

ANEXOS

ANEXO A - Grupo de pesquisa MUSE.....	170
ANEXO B - Programas de extensão da UDESC que previram o projeto Formação de professores.....	174
ANEXO C - Banner do Projeto Formação de Professores	177
ANEXO D - História infantil sonorizada – Algo estranho no museu	178

ANEXO A - Grupo de pesquisa MUSE

01/04/2017

dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/5499220819950258

Grupo de pesquisa

Música e Educação - MUSE

Endereço para acessar este espelho: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/5499220819950258

Identificação

Situação do grupo: Certificado

Ano de formação: 2004

Data da Situação: 08/04/2014 23:38

Data do último envio: 08/10/2016 20:13

Líder(es) do grupo: Regina Finck Schambeck
Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo

Área predominante: Linguística, Letras e Artes; Artes

Instituição do grupo: Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC

Unidade: Centro de Artes



Endereço / Contato

Endereço

Logradouro: Avenida Madre Benvenuta - de Avenida 1248 ao fim

Número: 1907

Complemento:

Bairro: Santa Mônica

UF: SC

Localidade: Florianópolis

CEP: 88035001

Caixa Postal:

Localização geográfica

Latitude: -27.5882432

Longitude: -48.5064744

Contato do grupo

Telefone: (48) 33218330

Fax: (48)

Contato do grupo: regina.finck@gmail.com

Website:

Repercussões

Repercussões dos trabalhos do grupo

O grupo de pesquisa MUSE - Música e Educação tem como principal objetivo desenvolver atividades de pesquisa relacionadas ao ensino de música nos mais diversos contextos. A música na educação formal, informal, e não formal faz parte do universo investigativo deste grupo de pesquisa. As ações do grupo estão dirigidas para diversas modalidades de pesquisa, abrangendo, também, ações de extensão e atividades de

01/04/2017

dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/5499220819950258

ensino. Os participantes do grupo, pesquisadores, professores, estudantes de graduação (licenciatura e bacharelado em música) e pós-graduação (mestrado em música), desenvolvem seus trabalhos numa perspectiva integrada. Além das atividades específicas de cada núcleo de trabalho, e de cada pesquisa em andamento, o grupo mantém uma discussão permanente entre os seus membros através de reuniões presenciais e virtuais. As linhas de pesquisa do grupo são duas: 1) formação, processos e práticas em educação musical (que inclui formação inicial e continuada de professores especialistas e generalistas, legislação educacional para a área de música, e educação musical especial) e 2) grupos musicais e regência (que inclui formação e atuação de regentes e questões gerais e específicas de grupos musicais como corais, bandas e orquestras). Atualmente o Grupo MUSE vem realizando pesquisa sobre a formação do professor de música no Brasil, através de projeto aprovado pelo Observatório da Educação (CAPES/INEP/SECAD). Além disso, organiza o Fórum Catarinense de Educação Musical em diversas cidades do estado de Santa Catarina. Todas as atividades do grupo são sediadas no LABMUSE - Laboratório de Música e Educação, nas dependências do Departamento de Música do Centro de Artes da UDESC.

Participação em redes de pesquisa

Rede de pesquisa	Website/Blog
Nenhum registro adicionado	

Linhas de pesquisa

Nome da linha de pesquisa	Quantidade de Estudantes	Quantidade de Pesquisadores
Formação, processos e práticas em educação musical	28	4
Grupos musicais e Regência	5	4

Recursos humanos

Pesquisadores	Titulação máxima	Data inclusão
Cristina Moura Emboaba da Costa Julião de Camargo	Doutorado	23/09/2015
José Soares de Deus	Doutorado	Não informada
Manoel Câmara Rasslan	Doutorado	Não informada
Regina Finck Schambeck	Doutorado	Não informada
Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo	Doutorado	Não informada
Viviane Beineke	Doutorado	Não informada

Estudantes	Nível de Treinamento	Data inclusão
Cecília Marcon Pinheiro Machado	Não há formação em andamento	16/08/2016
Cláudia Roberta Yumiko Tristão	Não há formação em andamento	16/08/2016
Conceição de Maria Cunha	Doutorado	16/08/2016
Daltro Keenan Junior	Mestrado	14/04/2015
Daniel Schwambach	Não há formação em andamento	16/08/2016
Elisabeth Mueller	Mestrado	14/04/2015
Eloisa Costa Gonzaga	Graduação	14/08/2016
Felipe Damato de Lacerda	Mestrado	12/08/2016
Gabriela Flor Visnadi e Silva	Não há formação em andamento	16/08/2016
Geisiane Eunice Ignácio	Graduação	12/08/2016
Gian Marco de Oliveira	Mestrado	12/08/2016
Helena Villas Garcia Vasconcelos	Não há formação em andamento	16/08/2016
Jaqueline Rosa	Mestrado	14/04/2015
Jean Carlos Da Silva Rodrigues	Graduação	23/08/2016
Johanna Kubin Sarda	Mestrado	Não informada
José Leandro Silva Rocha	Não há formação em andamento	16/08/2016
Jéssica Medeiros da Silva Takahashi	Graduação	31/07/2014
Lia Viégas Mariz de Oliveira Pelizzon	Mestrado	12/08/2016
Luana Moína Gums	Mestrado	Não informada
Luiz Eduardo Silva	Mestrado	10/06/2014
Maira Ana Kandler	Doutorado	16/08/2016
Marco Antônio do Amaral	Mestrado	30/03/2016
Mariana Roncale Martins	Doutorado	14/04/2015
Matheus Henrique de Souza Ferreira	Graduação	23/08/2016
Patrícia Bolsoni	Mestrado	10/06/2014

<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/5499220819950258>

2/4

01/04/2017

dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/5499220819950258

Estudantes	Nível de Treinamento	Data inclusão
Paulo Vinicius Heusi Rampinelli	Graduação	08/04/2016
Rafael Prim Meurer	Mestrado	10/12/2014
Rebeca Campos Berger Felau	Mestrado	12/08/2016
Roveli Bichels	Não há formação em andamento	14/04/2015
Valdete Alda dos Santos	Graduação	14/08/2016
Willinson Carvalho do Rosário	Mestrado	14/04/2015

Técnicos	Formação acadêmica	Data inclusão
Dilma Liege Rachewsky	Mestrado	10/06/2014

Colaboradores estrangeiros	País	Data inclusão
Carlos Poblete Lagos	REPUBLICA DO CHILE	15/06/2014
Patricia Adelaida González Moreno	ESTADOS UNIDOS MEXICANOS	15/06/2014

Egressos

Pesquisadores	Período de participação no grupo
Cássia Virgínia Coelho de Souza	De Não informada a 12/08/2016
Ana Paula Ribeiro Cardoso Malotti	De 10/06/2014 a 11/08/2014
Vanilda Lídia Ferreira de Macedo	De Não informada a 22/11/2015
Vladimir Alexandre Pereira Silva	De Não informada a 12/10/2014
Gabriela Flor Visnadi e Silva	De 10/06/2014 a 11/08/2014
Manoel Câmara Rasslan	De Não informada a 11/08/2014
Cecília Maroon Pinheiro Machado	De 10/06/2014 a 11/08/2014
Henry Raphaely de Souza	De 10/06/2014 a 11/08/2014
Lucila Prestes de Souza Pires de Andrade	De 10/06/2014 a 11/08/2014
Gabriele Mendes da Silva	De 10/06/2014 a 11/08/2014
Sérgio Luiz Westrupp	De 10/06/2014 a 11/08/2014
Lígia Karina Meneghetti	De 10/06/2014 a 11/08/2014
Lígia Karina Meneghetti	De 12/10/2014 a 12/08/2016
Najla Elisângela dos Santos	De 10/06/2014 a 11/08/2014
Francisca Maria Barbosa Cavalcanti	De 10/06/2014 a 11/08/2014
Francisca Maria Barbosa Cavalcanti	De 12/10/2014 a 22/11/2015
Vívian Leichsenring Kuntze da Silveira	De 10/06/2014 a 11/08/2014
André Felipe Marcelino	De 10/06/2014 a 11/08/2014
Davys Enrique Espindola Moreno	De 11/05/2015 a 22/11/2015

Estudantes	Período de participação no grupo
Verônica Kimura	De Não informada a 23/09/2015
Priscila Fernandes de Oliveira Santos	De Não informada a 23/09/2015
Josiane Paula Maltauro Lopes	De Não informada a 10/06/2014
Louise Clemente	De Não informada a 23/09/2015
Tatiane Andressa da Cunha Fugimoto	De Não informada a 23/09/2015
Wilson Robson Griebeler	De Não informada a 23/09/2015
Thiago Grandó Módolo	De Não informada a 23/09/2015
Vitor Hugo Rodrigues Manzke	De Não informada a 12/08/2016
Andréia Pires Chinaglia de Oliveira	De Não informada a 23/09/2015
Eloisa Costa Gonzaga	De 04/08/2014 a 12/08/2016
Rafael Dias de Oliveira	De Não informada a 12/08/2016
Felipe Arthur Moritz	De Não informada a 23/09/2015
Alessandro Felix Mendes e Silva	De Não informada a 22/11/2015
Juliana Sens	De Não informada a 23/09/2015
Katheryne Vieira da Luz	De 12/10/2014 a 12/08/2016
Dayse Fagan Fonseca	De 22/11/2015 a 02/12/2015

01/04/2017

dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/5499220819950258

Instituições parceiras relacionadas pelo grupo

Nome da Instituição Parceira	Sigla	UF	Ações
Universidade Federal de Uberlândia	UFU	MG	<input type="checkbox"/>
Universidade Federal de Pernambuco	UFPE	PE	<input type="checkbox"/>
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	UFMS	MS	<input type="checkbox"/>
Universidade Estadual de Maringá	UEM	PR	<input type="checkbox"/>

Indicadores de recursos humanos do grupo

Formação acadêmica	Pesquisadores	Estudantes	Técnicos	Colaboradores estrangeiros	Total
Doutorado	6	3	0	1	10
Mestrado	0	14	1	0	15
Graduação	0	4	0	1	5
Outros	0	10	0	0	10

ANEXO B - Programas de extensão da UDESC que previram o projeto Formação de professores

01/04/2017

Apoiados

«« Voltar

PROGRAMA NUPEART DE FORMAÇÃO, ARTE E INCLUSÃO - PARCERIA CEAD/CEART

Protocolo do SIGProj: 162326.754.4767.30102013

De:01/02/2014 à 31/12/2014

Coordenador-Extensionista

Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva

Instituição

UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina

Unidade Geral

CEAD - Centro de Educação à Distância

Unidade de Origem

DPAD - Departamento de Pedagogia a Distância

Resumo da Ação de Extensão

O "Programa NUPEART de Formação, Arte e Inclusão, uma parceria CEAD/CEART", compreende três projetos: "Assessoria para Professores de Arte nas Escolas", "Família no Museu" e "Ciclo de Eventos e Publicações", neste sentido visa abarcar todos os objetivos propostos pelos projetos envolvendo a formação de professores e seus educandos em uma abordagem inclusiva, bem como o acesso de pessoas com deficiência aos espaços expositivos. Entre as atividades de relevância do projeto Ciclo de Eventos temos desde 2012 a realização do CINE-CLUBE PRESENÇA direcionado a comunidade em geral no espaço da universidade. O Cine-clubes além de realizar mostra de filmes fora do contexto mercadológico também realiza debates com os participantes. Por meio do programa pretende-se desenvolver atividades crítico-reflexivas que ampliem a formação social para a inclusão a partir dos conteúdos de Arte. Além de possibilitar às pessoas cegas um contato maior com a produção artística do Museu, o programa desenvolve ainda atividades inclusivas com professores de Arte a distância e com crianças. O projeto articula igualmente uma parceria entre o CEAD e o CEART a fim de articular formação docente, tecnologias e artes. Apoiado pelo grupo de pesquisa o Programa conta com o apoio da Revista Educação, Artes e Inclusão que possui qualis B5, é digital e dialoga com a produção dos professores. As ações de formação do programa estão vinculadas ao Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores - LIFE, financiado pela CAPES.

Palavras-chave

Arte, Inclusão, família, tecnologia, extensão.

Público-Alvo

Pessoas com necessidades especiais, mediadores do museu, professores de arte e crianças de realidade escolar pública.

Situação

Atividade EM ANDAMENTO

Contato

«« Voltar

01/04/2017

Apoiados

[«« Voltar](#)**PROGRAMA MUSICA E EDUCAÇÃO 2014 19-09-2013****Protocolo do SIGProj:** 162483.754.30795.30102013

De:01/03/2014 à 31/12/2014

Coordenador-Extensionista

Regina Finck Schambeck

Instituição

UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina

Unidade Geral

CEART - Centro de Artes

Unidade de Origem

DMU - Departamento de Música

Resumo da Ação de Extensão

O Programa MUSICA E EDUCAÇÃO, visa proporcionar espaço cultural para o desenvolvimento de atividades de extensão, pesquisa e ensino. Para tanto estabelecemos quatro projetos de extensão articulados na indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão. O primeiro projeto: 'Encontro de Pesquisa e Extensão do MusE' tem como objetivo atender as demandas criadas pelas escolas públicas da região. Assim, poderemos realizar oficinas, palestras, seminários entre outros, as quais serão divulgados através do envio de material de divulgação para as Secretarias de Educação do município de Florianópolis e do Estado de SC. O segundo Projeto: 'Oficina de Música' tem como proposta atender a uma demanda de alunos na faixa-etária de 07 a 10 anos através da realização de oficinas, com a participação de quatro alunos bolsistas. O terceiro projeto: "Fórum Catarinense de Educação Musical", tem como proposta fomentar diálogos sobre a presença da música nas escolas. Entre as principais ações do fórum destaca-se o esclarecimento sobre a Lei 11.769/2008 e as prováveis ações das instituições educacionais, públicas e privadas, para a efetivação da Lei no contexto escolar. O quarto projeto: 'Formação de Professores' faz parte do conjunto de ações intercentros propostas pelo Programa Música e Educação e pelo Programa Formação Arte e Inclusão Parceria CEAD/CEART. Trata-se de um projeto de assessoria para professores de Arte nas Escolas. Este projeto tem por objetivo estabelecer espaços para ações de formação de professores de música e de artes visuais, além de propor formação continuada para professores da educação infantil e de escolas de ensino fundamental.

Palavras-chave

ensino de arte, formação de professores, educação musical

Público-Alvo

Professores e alunos dos cursos de Licenciatura em Música, CEART/UDESC; Professores de Educação Artística (Música) da rede escolar de Florianópolis; Professores da educação infantil e do ensino fundamental da rede escolar de Florianópolis; Alunos de escolas públicas (estadual e municipal) da rede de ensino de Florianópolis e demais interessados da comunidade escolar.

Situação

Atividade EM ANDAMENTO

Contato

Núcleo de Educação e Arte/CEART, Departamento de Música

[«« Voltar](#)

01/04/2017

Apoiados

«« Voltar

PROGRAMA MUSICA E EDUCAÇÃO 2015 - 25.08.2014**Protocolo do SIGProj:** 185790.912.30795.22092014

De:02/03/2015 à 31/12/2015

Coordenador-Extensionista
Regina Finck Schambeck**Instituição**
UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina**Unidade Geral**
CEART - Centro de Artes**Unidade de Origem**
DMU - Departamento de Música**Resumo da Ação de Extensão**

O Programa MUSICA E EDUCAÇÃO, visa proporcionar espaço cultural para o desenvolvimento de atividades de extensão, pesquisa e ensino. Para tanto estabelecemos quatro projetos de extensão articulados na indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão. O primeiro projeto: 'Encontro de Pesquisa e Extensão do MusE' tem como objetivo atender as demandas criadas pelas escolas públicas da região. Assim, poderemos realizar oficinas, palestras, seminários entre outros, as quais serão divulgados através do envio de material de divulgação para as Secretarias de Educação do município de Florianópolis e do Estado de SC. O segundo projeto: 'Oficina de Música' tem como proposta atender a uma demanda de alunos na faixa-etária de 06 a 10 anos através da realização de oficinas, com a participação de quatro alunos bolsistas. O terceiro projeto: "Fórum Catarinense de Educação Musical", tem como proposta fomentar diálogos sobre a presença da música nas escolas. Entre as principais ações do fórum destaca-se o esclarecimento sobre a Lei 11.769/2008 e as prováveis ações das instituições educacionais, públicas e privadas, para a efetivação da Lei no contexto escolar. O quarto projeto: 'Formação de Professores' faz parte do conjunto de ações entre os departamentos de Música, Artes Visuais e Artes Cênicas - parceria com o Projeto Assessoria para Professores de Arte nas Escolas. Trata-se de um projeto de assessoria para o ensino da Arte nas Escolas. Este projeto tem por objetivo estabelecer espaços de formação de professores na área de Artes e formação continuada para professores da educação infantil e de escolas de ensino fundamental.

Palavras-chave
ensino de arte, formação de professores, educação musical**Público-Alvo**
Professores e alunos dos cursos de Licenciatura em Música, CEART/UDESC; Alunos de Mestrado do PPGMUS/UDESC Professores de Artes (Música) da rede escolar de Florianópolis; Professores da educação infantil e do ensino fundamental da rede escolar municipal de Rancho Queimado; Alunos de escolas públicas (estadual e municipal) da rede de ensino municipal de Rancho Queimado e Ibirama e demais interessados da comunidade escolar.**Situação**
Atividade EM ANDAMENTO**Contato**
Núcleo de Educação e Arte/CEART, Departamento de Música

«« Voltar

ANEXO C - Banner do Projeto Formação de Professores

Projeto Formação de Professores

Regina Finck Schambeck
regina.finck@udesc.br

Sérgio Figueiredo
sergiofigueiredo.udesc@gmail.com



Execução:

V Encontro de Pesquisa e Extensão do MusE
14 a 16 de maio // 2015

O Programa de extensão Música e educação - MusE, visa proporcionar espaço cultural para o desenvolvimento de atividades de extensão, pesquisa e ensino, aproximando escola, universidade e comunidade, professores em formação inicial e continuada, professores universitários e pesquisadores.

O Projeto: **'Formação de Professores'** faz parte do conjunto de ações entre os departamentos de Música, Artes Visuais e Artes Cênicas - parceria com o Projeto Assessoria para Professores de Arte nas Escolas. Trata-se de um projeto de assessoria para o ensino da Arte nas Escolas.

Objetivos:

1. Estabelecer espaços de formação de professores na área de Artes e formação continuada para professores da educação infantil e do ensino fundamental;
2. Estimular ações de **formação em serviço**, ou seja, enquanto as professoras recebem a formação continuada os alunos das respectivas turmas são atendidos por uma equipe multidisciplinar, formada por alunos da graduação e pós-graduação dos cursos de Licenciatura (Artes Visuais, Teatro e Música/CEART/UEDESC);
3. Vivenciar práticas de educação musical, instrumentalizando o professor para planejar e promover experiências musicais significativas em sala de aula.

Ações:

- Formação pedagógica para os participantes do Grupo de Pesquisa Música e Educação;
- Formação continuada para professores da rede municipal de educação de Rancho Queimado.
- Atividades com as crianças do primeiro ao terceiro ano do ensino fundamental.



Figura 1- Registros das atividades de formação em Rancho Queimado/SC
Fonte: Acervo do Grupo de pesquisa MusE

2014:

Oficinas de formação continuada em música

Conteúdos:

- Unidade 1 - A linguagem musical na escola
- Unidade 2 - O fazer musical (explorar, tocar, cantar, apreciar, interpretar, executar);
- Unidade 3 - O criar musical (perceber, distinguir, organizar)

Participantes: Minicursos com 24 professores

- 22 professoras pedagogas,
- 02 professoras de Artes visuais e
- 01 professor habilitado em Música

Foco temático da área de música: Fundamentos da Arte. A linguagem musical na escola. Natureza da música e das práticas musicais. Concepções sobre os elementos que compõe o discurso musical, sua percepção, organização, interpretação e execução. Criação/Execução/Apreciação.

Metodologia:

10 Encontros mensais (fevereiro à novembro)

Alunos da escola: aulas com de alunos da graduação e pós-graduação/CEART/UEDESC (duplas de estudantes)

Foco temático da área de música: Criação/Execução/Apreciação.

2015:

Minicursos: Trabalho interdisciplinar com professores de três cursos de Licenciatura do CEART

Conteúdos: Artes Visuais (Arte contemporânea)
Teatro (Contação de histórias)
Música (Materiais alternativos)

Participantes: 09 professoras pedagogas

Projeto Música: "Construção de instrumentos com materiais alternativos"

Foco temático da área de música: material sonoro/ classificação/ construção dos instrumentos/ criação/ execução/ apreciação

Metodologia:

04 Encontros bimestrais (março à outubro)

Alunos da escola: aulas com de alunos da graduação e pós-graduação/CEART/UEDESC (duplas de estudantes)

Foco temático da área de música : Criação/Execução/Apreciação

Equipe:

Alessandro Felix da Silva, Cecília M. Pinheiro Machado, Dayse F. Fonseca, Eloisa Costa Gonzaga, Francisca Cavalcanti, Helena V. Garcia Vasconcelos, Jaqueline Rosa, Johanna Sardá, Luana M. Gums, Luiz Eduardo Silva, Maira A. Kandler, Patrícia Bonsoni, Priscila Oliveira, Rafael Dias de Oliveira, Regina Finck Schambeck, Sérgio Figueiredo, Tatiene Fugimoto, Thiago Grando Módulo, Vitor Manzke, Willinson Carvalho do Rosario.

ANEXO D - História infantil sonorizada – Algo estranho no museu

Áudio do livro: *Quantas músicas tem a música ou algo estranho no Museu*

Certo Museu de Instrumentos Musicais, que nós não vamos contar aonde fica, reunia muitos materiais sonoros. O piano [improvisado no instrumento]. A cítara [improvisado no instrumento]. Bateria [improvisado no instrumento]. Kabuletê [improvisado no instrumento]. Steel Drum vindo de Trinidad e Tobago, Cajon do Peru, a Balalaika russa e muito mais. Até brinquedos sonoros, pios de pássaros e um tanto de objetos faziam parte do acervo.

No museu tinha também a Kalimba, um instrumento africano, até mesmo um didgeridoo australiano era possível encontrar por lá.

Instrumentos do Brasil, da Guatemala, da China, do Japão, de vários lugares do mundo, enfim. Lá ficavam quietinhos sem soar, mas com muita vontade. Esperavam ansiosos a chegada dos instrumentistas, dos músicos que poderiam tocá-los, mas que nunca chegavam. Passavam por ali apenas pessoas curiosas querendo ver e também tocar, mas não podiam.

- Que coisa chata ser um instrumento que ninguém toca. Eles pensavam.

No museu trabalhava um vigia cuja função era vigiar, é claro! Tomava conta para que tudo ficasse no lugar. Silenciosamente.

No Museu de Instrumentos Musicais só se ouviam os passos do vigia que caminhava de lá pra cá e de cá pra lá, ou dos visitantes, que caminhavam de lá pra cá e de cá pra lá.

Até que um dia, ao final do expediente, cansados de tanto esperar, os instrumentos decidiram soar. Para desespero do vigia que era o único que continuava por lá. Ele caminhava tranquilamente quando ouviu de repente o dedilhar das teclas do piano [áudio do piano].

Mas quando se virou para ver quem tocava, já nada soava e ninguém ali estava. Logo foi a vez da bateria, depois o kabuletê, uma cítara, até que todos os instrumentos, criando coragem, começaram a tocar, assustando o vigia que desesperado fugiu.

Alencar, Teca. 2015