

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE MÚSICA

LICENCIATURA EM MÚSICA

Gerciel da Silva Almeida

ENSINO DE MÚSICA PARA CRIANÇAS: REFLEXÕES E PROPOSTA
PEDAGÓGICA

Brasília
2017

Gerciel da Silva Almeida

**ENSINO DE MÚSICA PARA CRIANÇAS: REFLEXÕES E PROPOSTA
PEDAGÓGICA**

Monografia de Conclusão de Curso para a obtenção do título de Licenciado em Música submetida à Universidade de Brasília, curso de Licenciatura em Música – Noturno. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Flávia Motoyama Narita.

Brasília
2017

dG365e da Silva Almeida, Gerciel
ENSINO DE MÚSICA PARA CRIANÇAS:
REFLEXÕES E PROPOSTA PEDAGÓGICA / Gerciel
da Silva Almeida; orientador Flávia Motoyama Narita. -
- Brasília, 2017. 33 p. Monografia (Graduação -
Música - Licenciatura) -- Universidade de Brasília,
2017. 1. . I. Motoyama Narita, Flávia, orient. II. Título.

Gerciel da Silva Almeida



Universidade de Brasília

Instituto de Artes
Departamento de Música

ATA DE DEFESA DE TCC

Gerciel da Silva Almeida

"Ensino de música para crianças: reflexões e proposta pedagógica"

Trabalho de Conclusão de Curso defendido no Departamento de Música, Instituto de Artes, Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura em Música sob a orientação da Professora Flávia Motoyama Narita, segundo o Ato 53/2017 do dia 06 de dezembro de 2017, que nomeou banca de avaliação.

Brasília, 08 de dezembro de 2017.

Flávia Motoyama Narita

Uliana Dias Campos Ferlim

Euridiana Silva Souza

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, doador da vida.

À minha esposa Jaqueline Lima, pelo incondicional e inestimável apoio e incentivo, fundamental para que eu conseguisse chegar até aqui.

Aos meus filhos Rafael e Maria Elisa, pela inspiração, pelo carinho e pelo desenho da Cobra Acrobata (Rafael).

Ao meu professor Francisco Alves Ferreira Filho pelo incentivo e generosidade, fundamentais para o meu ingresso na universidade.

À professora orientadora Flávia Motoyama Narita, pela orientação com sabedoria, comprometimento e ética.

Ao projeto Música Para Crianças e a todos os colegas, professores, monitores coordenação e administração pela confiança e oportunidade de aprender com as crianças.

À amiga Sil Valle, pela canção *A Cobra Acrobata*.

À minha família, aos amigos e a todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho.

RESUMO

Este trabalho busca refletir sobre minhas práticas pedagógicas como professor de música, procurando identificar quais características tornam uma aula de música musical, enfatizando criatividade, expressividade e fluência musical. As aulas de música devem promover a compreensão do discurso musical como um todo, e não apenas de elementos musicais descontextualizados. Os eixos norteadores destas reflexões são os princípios de educação musical, propostos por Swanwick (2003), e os documentos legais que tratam da educação infantil. Ao final deste trabalho é apresentada uma proposta de atividade musical voltada para a musicalização infantil, que representa a síntese das reflexões aqui contidas.

Palavras-chave: Musicalização Infantil; Expressividade; Integração dos Elementos Musicais; Modelo C(L)A(S)P de Swanwick.

ABSTRACT

This work is a reflection on my pedagogical practices as a music teacher. I try to identify what makes music lessons musical, emphasizing creativity, expressiveness and musical fluency. Music lessons should promote understanding of musical discourse as a whole, not an experience of decontextualized musical elements. The guiding basis of these reflections is the principles of music education, proposed by Swanwick (2003), and legal documents dealing with Infant Education. I also present a suggestion of a music activity for early childhood music education as a product of my reflections.

Keywords: Early Childhood Music Education; Expressiveness, Integration of Musical Elements; C(L)A(S)P Model by Swanwick.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Partitura da canção Cobra Acrobata.....	22
Figura 2 - Desenho da Cobra Acrobata no circo.....	23
Figura 3 - Harmonia da música Cobra Acrobata	25
Figura 4 - Exemplos de células melódicas.....	26
Figura 5 - Exemplos de células rítmicas.....	27

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	9
1.1.	OBJETIVOS	10
2.	EIXOS NORTEADORES DO TRABALHO	11
2.1.	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	11
2.2.	PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO MUSICAL	14
2.3.	INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS	18
3.	PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA MUSICALIZAÇÃO INFANTIL.....	21
3.1.	COBRA ACROBATA.....	22
3.1.1.	Ambientação e contextualização	23
3.1.2.	Apresentação da “Cobra Acrobata”	24
3.1.3.	Jogo de imitação e improvisação	25
3.1.4.	Regência.....	27
4.	REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS.....	31
5.	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	34

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como ponto de partida a minha preocupação, enquanto professor de música, em refletir sobre as minhas práticas pedagógicas. Atuando desde 2016 no projeto Música para Crianças (MPC), projeto de extensão da Universidade de Brasília que ensina música para crianças a partir de 6 meses, sinto necessidade de analisar as práticas empregadas por mim nas aulas, buscando maneiras de tornar essas aulas mais musicais, no sentido de promover a compreensão da música em sua totalidade.

Ao refletir sobre a minha atuação como professor, percebo uma fragmentação das atividades musicais realizadas durante as aulas, que pode fazer com que essas atividades percam o sentido musical. Muitas atividades realizadas têm seu potencial desperdiçado, por abordar isoladamente determinado conteúdo, como padrões rítmicos, parâmetros do som, movimentos sonoros ascendentes e descendentes, entre outros.

Ressalto que essa fragmentação a que me refiro foi percebida na minha atuação como professor, não sendo necessariamente parte da metodologia adotada pelo MPC. Tampouco se refere ao trabalho de outros professores de música. O foco das reflexões apresentadas nesse trabalho é a minha própria atuação como professor. Essas reflexões se voltam para as minhas próprias práticas, no sentido de compreender como preparar e conduzir uma aula musical e quais elementos podem contribuir para que a música seja compreendida e realizada com musicalidade, abordando os conteúdos musicais de maneira integrada.

Tomei como base para este trabalho as ideias de Keith Swanwick (2003) que propõe que a música deve ser entendida como um discurso simbólico repleto de metáforas. A compreensão da música como discurso metafórico possibilita a percepção das frases musicais, o que é essencial para uma performance musical expressiva.

Neste trabalho, pretendo refletir sobre as minhas práticas pedagógicas como professor de musicalização infantil, dialogando com a literatura que trata do tema, considerando também o que determina a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para compreender o que seria uma aula de música efetivamente musical. Além

disso, apresentarei uma proposta pedagógica para a educação musical que sintetiza as ideias resultantes dessas reflexões.

Embora a minha atuação ocorra em um projeto de extensão da Universidade de Brasília, e não na Educação Básica, faço, neste trabalho, associação com a BNCC por entender que os campos de experiência, apontados neste documento, são fundamentais para um bom desenvolvimento das crianças. Portanto, julgo importante que o professor de música esteja consciente disso no planejamento de suas aulas, associando o desenvolvimento musical ao desenvolvimento humano.

1.1. OBJETIVOS

Objetivo Geral

Refletir sobre a minha atuação como professor de música e sobre as práticas pedagógicas empregadas, buscando compreender como seria uma aula de música em que os conteúdos musicais sejam trabalhados de forma integrada em um contexto musical.

Objetivos Específicos

Discutir temáticas relacionadas à música e à educação musical infantil;

Discutir sobre como tornar o ensino da música mais musical, no sentido de enfatizar a expressividade e a criatividade, proporcionando o desenvolvimento de um discurso musical fluente.

Apresentar uma proposta pedagógica musical que seja coerente com as reflexões feitas.

Para atingir esses objetivos, farei um levantamento dos principais pontos apresentados na BNCC que se relacionam à educação musical infantil. Em seguida, apresentarei alguns pontos importantes da teoria de Swanwick (2003) sobre o discurso musical e os princípios da educação musical. Depois, farei alguns apontamentos sobre a importância das interações e brincadeiras para a musicalização infantil. Por fim, apresentarei uma proposta pedagógica que abrange as ideias apresentadas.

2. EIXOS NORTEADORES DO TRABALHO

2.1. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Embora as orientações contidas na BNCC sejam voltadas para a Educação Básica, e a minha área de atuação seja a musicalização infantil em um projeto de extensão universitária, considero importante relacionar os campos de experiências apontados naquele documento às reflexões acerca da educação musical aqui levantadas. Como o foco deste trabalho é a educação musical de crianças, abordaremos aqui somente a parte referente à Educação Infantil.

A BNCC é um documento que define o conjunto de competências e conhecimentos considerados essenciais que os estudantes devem adquirir em cada etapa da Educação Básica nos Estados, no Distrito Federal e nos Municípios brasileiros. As referências citadas neste trabalho se referem à terceira versão da BNCC, homologada em 20 de dezembro de 2017.

Embora não defina o currículo a ser implementado pelas escolas, a BNCC constitui a base comum dos currículos de todas as escolas brasileiras, que deverá ser complementada com uma parte diversificada, de acordo com características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, LDB, 1996). Isso significa que os currículos não devem se limitar ao conteúdo da BNCC, mas sim que esses conteúdos devem servir de norteadores na elaboração dos currículos. Somado a isso, cada currículo deve ser complementado com conteúdos e competências relacionados com as particularidades das diversas culturas brasileiras.

Especificamente em relação à Educação Infantil, a BNCC determina que a realidade das crianças, suas vivências e os conhecimentos adquiridos, no ambiente familiar ou social, devem ser integrados ao currículo, complementando o que está na base comum. Isso significa que a voz das crianças deve ser ouvida, e que, associando sua cultura a novos elementos, seu universo seja ampliado.

Entre os documentos que nortearam a construção da BNCC estão as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), que definem, em seu Artigo 9º, que os eixos estruturantes das práticas pedagógicas na Educação Infantil são as interações e as brincadeiras. Esses dois eixos, se adequadamente trabalhados, possibilitam que as crianças exerçam os seis direitos de aprendizagem

e desenvolvimento apresentados pela BNCC. Esses direitos são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. O exercício desses direitos poderá proporcionar às crianças um desenvolvimento que lhes possibilite construir conhecimento, questionar, enfrentar desafios, criar.

A partir disso, a BNCC estrutura os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento em cinco campos de experiências. Estes cinco campos de experiência constituem um conjunto de componentes curriculares necessários para que as crianças possam encarar desafios do seu cotidiano e fazer associações de sua cultura com a sociedade, contribuindo para a formação de sua identidade cultural. Esses campos são:

O eu, o outro e o nós - Esse campo se relaciona com o eixo da interação, e contempla a formação da identidade, a partir da percepção de si mesmo como um indivíduo único e capaz de transformar o ambiente ao seu redor, e ainda da percepção dos outros, como contraponto ao eu. Daí surgem oportunidades de interação, colaboração, resolução de conflitos, respeito e autoafirmação. (2017, p.38).

Corpo, gestos e movimentos - A consciência corporal é de grande importância para o desenvolvimento de várias outras aptidões, como a noção espacial, coordenação motora e expressão corporal. A dança, os esportes, as brincadeiras e a música são muito importantes na aquisição dessa consciência. (2017, p.38). Ao ouvir uma música, muitas vezes temos o impulso imediato de bater o pé, balançar a cabeça ou o corpo. Quando tornamos esses impulsos algo consciente podemos escolher quais movimentos fazer, ou qual postura corporal vai ser necessária para expressar determinada ideia. Quando se toca um instrumento, é necessário fazer alongamentos e aquecimentos, preparando o corpo para aquele momento de execução musical. A dança também requer um alto grau de consciência e controle sobre o próprio corpo.

Traços, sons, cores e formas - As diversas formas de expressão e manifestações artísticas possibilitam a assimilação de várias linguagens. Essas linguagens podem ser expressas de várias maneiras. É importante que as crianças tenham oportunidade de experimentar várias formas de expressar suas ideias, quer seja por meio de desenhos, pinturas, colagens, modelagem, representações gráficas ou simplesmente apreciar a arte, em suas diversas manifestações. (2017, p.39). Na

música a principal forma de notação é a partitura, mas não se restringe a ela. Podemos criar formas alternativas de notação musical, por meio de cores, desenhos, gráficos, ou mesmo com o corpo.

Escuta, fala, pensamento e imaginação - As interações das crianças com outras pessoas e com o ambiente se iniciam por meio de gestos, movimentos, postura corporal, choro, sorrisos, que vão sendo ampliados e adquirindo significado progressivamente. A partir dessas interações a criança vai se apropriando da linguagem, adquirindo e enriquecendo seu vocabulário e desenvolvendo recursos de comunicação verbal e não verbal. Para potencializar o desenvolvimento das aptidões de comunicação é importante promover ambientes e situações em que a criança possa falar, ouvir, se expressar, criar e imaginar. (2017, p.40). Os estímulos musicais potencializam ainda mais a capacidade de aprender que as crianças possuem. As canções folclóricas são um bom exemplo de como a música pode contribuir para a aquisição e desenvolvimento da oralidade, além de estimular a imaginação. Parlendas e trava-línguas podem ser muito atraentes e desafiadoras para as crianças.

Além disso, o acesso à literatura estimula a imaginação e a criatividade. A partir das histórias apresentadas pelo educador, criança vai criando uma imagem e uma percepção única e pessoal daquilo que está ouvindo.

Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações - As relações entre ambientes, espaços, dimensões, quantidades e as transformações resultantes dessas relações oferecem estímulos complexos, nos campos da matemática, raciocínio lógico, física, dimensões espaciais, culturais, sensoriais, além de possibilitar a comparação entre diversos aspectos do mundo à sua volta. Portanto, é necessário permitir que as crianças experimentem, explorem e aprendam através da interação direta com os aspectos físicos e socioculturais, ampliando os seus conhecimentos e adquirindo habilidades necessárias em seu cotidiano. (2017, p.40). Na atividade proposta neste trabalho esse campo pode ser explorado através do estudo de durações de notas ou pausas, das relações de longo, curto, dobro ou metade. Pode-se, ainda, associar sons diferentes e perceber o resultado dessa combinação em vários tipos de acordes, ou executar uma música a duas vozes, com cada voz começando em tempos diferentes, e ver como a música vai se

transformando. Esse tipo de experimentação orientada pelo professor pode ajudar as crianças a compreenderem essas relações.

Isto posto, passaremos a falar sobre os princípios da educação musical propostos por Swanwick a partir da premissa básica de que a música é uma forma simbólica, rica em potencial metafórico (SWANWICK, 2003, p. 57). Abordaremos também o modelo proposto por Swanwick para uma abordagem integrada dos conteúdos musicais em uma aula de música.

2.2. PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO MUSICAL

De acordo com educador musical britânico Keith Swanwick, a música pode ser considerada uma forma de discurso simbólico, rico em potencial metafórico. Isso significa que a música pode ser compreendida como sendo semelhante à linguagem, com características subjetivas e estruturas simbólicas. Para isso, é necessário entender o que o autor chama de “fenômeno metafísico da metáfora”, que serve de base a todo discurso. Metáfora significa atribuir novos significados a um determinado termo, associando-o a um novo contexto. Em música, consiste em atribuir significados musicais aos sons e associar esses significados a um novo contexto, atribuindo caráter expressivo diverso e modificando estruturas musicais (SWANWICK, 2003, p. 57).

Esse processo metafórico ocorre em três níveis cumulativos. No primeiro nível as notas se relacionam entre si, formando melodias. No segundo nível essas melodias assumem novas relações. No terceiro nível essas formas musicais se relacionam com as nossas experiências, podendo provocar sensações e sentimentos. Nesse ponto, a música pode adquirir significados pessoais. Em uma aula de música é importante que os estudantes tenham acesso aos três níveis do processo metafórico: transformar sons em melodias, melodias em estruturas, e estas estruturas simbólicas em experiências significativas (SWANWICK 2003, p.56).

A compreensão desse processo metafórico musical é o primeiro dos três princípios de ação propostos por Swanwick para possibilitar que as aulas de música sejam de fato experiências musicais significativas. Os princípios são: 1 - Considerar a música como discurso; 2 - Considerar o discurso musical dos alunos e 3 - Fluência no início e no final.

Considerar a música como discurso é enxergá-la como uma forma simbólica, semelhante a uma linguagem. Da mesma forma que em qualquer linguagem existem os símbolos, as formas de se manifestar e os significados, sendo que todos esses elementos estão permeados por outras características pessoais, emocionais ou regionais, a música como discurso também possui seus elementos, que Swanwick dividiu em quatro camadas cumulativas: Materiais, Expressão, Forma e Valor. Essa divisão por camadas compõe o Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical, proposto, originalmente, em Swanwick e Tillman (1986) e ampliada por Swanwick (1994) (FRANÇA e SWANWICK, 2002, p. 25).

Vários educadores, entre eles Grossi (2004), Del Ben (1997), Borém (2006) e França e Swanwick (2002) utilizam este modelo para avaliar o desenvolvimento ou a compreensão musical em diferentes contextos. De modo geral a maneira como esses educadores apresentam as camadas da espiral pode ser resumida da seguinte forma:

A camada dos materiais se refere a reconhecer os materiais da música, os sons e suas alturas, ritmo, timbres, texturas, durações, movimentos. Nessa camada o indivíduo é capaz de manipular os materiais, fazer modulações de tonalidades, acelerar ou desacelerar o andamento, mudar o ritmo, utilizar timbres diferentes, manipulando os materiais musicais de forma básica.

Na camada da Expressão, a pessoa consegue perceber a possibilidade de se expressar por meio da música, além de reconhecer essa forma de expressão nas músicas que ouve. Ao reconhecer essa possibilidade de expressão, a pessoa começa a buscar formas de manipular esses materiais com caráter expressivo. É nessa camada que se começa a atribuir expressividade à música.

Na camada da Forma, a pessoa consegue identificar padrões, semelhanças e características que o possibilitam prever mudanças na música. Além disso, nessa camada é possível reconhecer os “sotaques”, os estilos e classificar a música dentro de categorias.

A camada do Valor se refere ao momento do desenvolvimento musical em que é possível identificar, reconhecer e atribuir valor à música baseado em seu senso estético, em suas preferências pessoais ou nas emoções que determinada música evoca.

O segundo princípio, por sua vez - considerar o discurso musical dos alunos - frisa a importância de respeitar, incluir e valorizar as experiências musicais prévias dos alunos e suas idiossincrasias. Partindo desse princípio, Swanwick (2003, p. 67) sugere que os professores integrem as experiências musicais em pequenos grupos e permita que os alunos trabalhem a composição, porque “ela dá ao aluno uma oportunidade para trazer suas próprias ideias à microcultura da sala de aula, fundindo a educação formal com a ‘música de fora’” (SWANWICK, 2003, p.68).

Esse princípio exige que seja dada aos estudantes a oportunidade de se expressar através da música. Considerar o discurso musical dos alunos significa, muitas vezes, incentivá-los ao desenvolvimento de um discurso, proporcionando-lhes espaço para experimentar, para tomar decisões, para criar ou reinterpretar músicas. Isso possibilita que os estudantes descubram suas formas criativas e desenvolvam sua autonomia musical. Esse princípio mantém forte correlação com o campo de experiência “O eu, o outro e o nós”, previsto na BNCC, sobretudo por proporcionar uma compreensão da própria importância como indivíduo, capaz de criar cultura e modificar o mundo à sua volta.

O terceiro princípio - fluência no início e no final - destaca a importância da fluência musical visto que a música também é uma linguagem. Nesse sentido, a fluência musical se caracteriza pela “capacidade auditiva de imaginar a música, associada à habilidade de controlar um instrumento (ou voz)” (SWANWICK, 2003, p.69).

A fluência remete ao domínio que se tem da música e à capacidade de se executar a música com expressividade, dinâmicas, precisão rítmica e musicalidade, “muito antes de qualquer texto escrito ou outras análises daquilo que já se sabe intuitivamente” (Swanwick, 2003, p.69). Associado à BNCC, a fluência se relaciona com a aquisição de linguagens e expressão oral por meio do ouvir, e possibilita o exercício do direito de se expressar.

Esses três princípios, associados ao modelo de ação proposto por Swanwick para o ensino da música, que ele chamou de C(L)A(S)P, podem enriquecer a aula de música proporcionando mais musicalidade. Nesse modelo de ação as atividades musicais são identificadas como C=Composing (Composição), L=Literature studies (Literatura) A=Audience-listening (Apreciação), S=Skills acquisition (Aquisição de habilidades), e P=Performance (Execução musical) [ponto] As modalidades de

“Composição”, “Apreciação” e “Performance” são consideradas centrais, enquanto que “Literatura” e “Aquisição e habilidades” são consideradas modalidades de apoio ou suporte. No Brasil esse modelo foi traduzido para (T)EC(L)A, onde T=Técnica, E=Execução musical, C=Composição, L=Literatura e A=Apreciação.

No modelo C(L)A(S)P, Swanwick propõe que as modalidades de Composição, Apreciação e Performance sejam trabalhadas de maneira integrada, apoiadas por Literatura e por atividades de aquisição de habilidades técnicas.

A composição não deve ser entendida tão somente como sendo a criação musical que resulta em um produto musical, mas sim como um processo de educação musical. Ela é uma ferramenta poderosa, que possibilita a compreensão do funcionamento dos elementos musicais (SWANWICK 1979, p. 43 apud FRANÇA e SWANWICK, 2002, p. 9). Portanto, a composição pode ser qualquer atividade em que a criança tenha a liberdade de experimentar, explorar, brincar com as possibilidades sonoras, rítmicas, de texturas, manipulando os elementos musicais e tomando decisões musicais.

A apreciação é o primeiro contato com a música. É pelo ouvir que a música chega primeiramente às pessoas, provocando estímulos valiosos para a compreensão musical. Portanto, não podemos considerar a apreciação como uma atividade meramente passiva. Além da compreensão musical, aquisição de referências musicais e ampliação do repertório, a apreciação passa por processos ativos de escolha das músicas, baseados nos mais variados critérios, e também, quando dentro dos processos de composição e execução, como avaliação de resultados e experimentação. Ouvir atentamente requer foco e atenção.

Associada com os eixos norteadores das práticas pedagógicas da Educação Infantil, a apreciação musical oferece as mais diversas possibilidades. Podem ser brincadeiras musicais que utilizem a música como pano de fundo, exigindo das crianças atenção à música, que dará indicações sobre determinados momentos da brincadeira. Podem ser brincadeiras que estimulem a audição interna ou a memorização de trechos musicais, perguntas e respostas, ou uma infinidade de estímulos a partir da escuta.

A performance, por sua vez, não pode ser considerada apenas como a execução instrumental de músicas em concertos ou apresentações. A performance dentro do modelo C(L)A(S)P é qualquer forma de execução musical. Aliada às

atividades de exercícios técnicos pode se desenvolver habilidades instrumentais, mas esse não deve ser o único foco do trabalho com execução musical. Acompanhar músicas marcando o pulso, repetições e imitações, cânones, brincadeiras percussivas e rítmicas são algumas das formas que a performance musical pode ser trabalhada. A performance em grupo exige, ainda, atenção e escuta das outras pessoas envolvidas.

No modelo C(L)A(S)P é fundamental que essas modalidades sejam trabalhadas de forma integrada, potencializando o seu resultado musical. O professor deve criar relações entre as modalidades, trabalhando de forma interativa, em uma abordagem que possibilite o exercício articulado das modalidades de composição, apreciação e performance, apoiado pela literatura, com a definição clara dos conceitos e ainda abordando elementos técnicos.

Por tratarmos aqui de atividades voltadas para a primeira infância, é importante que a ludicidade esteja sempre presente, tornando as aulas prazerosas e atraentes para as crianças. As brincadeiras musicais conferem às aulas um caráter mais descontraído e favorável à interação com as crianças. Na próxima seção trataremos especificamente sobre as interações e as brincadeiras e sua importância para a educação infantil.

2.3. INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS

Desde o nascimento, a interação social tem um papel importante no desenvolvimento dos indivíduos. “A motricidade, a linguagem, o pensamento, a afetividade e a sociabilidade são aspectos integrados e se desenvolvem a partir das interações que, desde o nascimento, a criança estabelece com diferentes parceiros” (BRASIL, DCNEI 2010, p.7). A partir da interação ocorrem trocas de ideias e experiências, questionamentos ou confirmação de convicções e relações de hierarquia. Porém, bem antes de se chegar a esse nível, é por meio de interações que o indivíduo desenvolve a linguagem, habilidades motoras, hábitos alimentares, afetividade, entre tantas outras competências básicas.

São várias as formas de interação, nas mais diversas situações, e dentre várias formas, as crianças interagem umas com as outras, predominantemente, por meio de brincadeiras e jogos. Basta observar um ambiente onde haja duas crianças

para perceber que o “clima” entre elas, na maioria dos casos, é de brincadeira. Essa interação por meio de brincadeiras não se limita às relações entre crianças. As brincadeiras também estão presentes nas relações das crianças com os adultos, e estes, muitas vezes utilizam-se de brincadeiras para conduzir a ação das crianças em determinada direção. O ambiente escolar é um exemplo disso. No contexto escolar o professor faz uso de determinadas brincadeiras como ferramentas para atingir seus objetivos educacionais

Se considerarmos que a interação entre as pessoas é uma das principais formas de aquisição de cultura, é fácil compreender por que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) apontam a interação como um dos eixos norteadores das práticas pedagógicas da Educação Infantil (BRASIL, DCNEI, 2010). O segundo eixo norteador é exatamente a brincadeira, sendo essa uma das principais formas de interação das crianças com o mundo.

Especificamente na educação musical, as interações e brincadeiras têm papel fundamental para que o educador possa proporcionar às crianças experiências musicais ricas e significativas. Por meio de brincadeiras podemos despertar a curiosidade e o fascínio em descobrir, experimentar e compor músicas, em diversos níveis de complexidade.

As aulas predominantemente lúdicas proporcionam às crianças o prazer em experimentar possibilidades, descobrir caminhos e soluções musicais, por despertarem nas crianças a curiosidade e o interesse em participar das atividades propostas. Esse tipo de abordagem é fundamental, considerando que é pelo brincar que as crianças recriam e atribuem significado ao mundo, como observa Brito quando diz que “crianças são seres brincantes, musicais, receptivos à energia que emana das forças sonoras” (BRITO, 2009, p. 12).

Na musicalização infantil, as modalidades de Composição, Apreciação e Performance, propostas por Swanwick em seu modelo C(L)A(S)P, podem ser potencializadas se abordadas de forma lúdica, preservando e estimulando a curiosidade natural das crianças na exploração dos sons e das possibilidades expressivas. As crianças devem ter liberdade para criar, e suas composições podem ser valorizadas, sempre estimulando a criatividade por meio de brincadeiras musicais que possibilitem a tomada de decisões. Portanto, as brincadeiras musicais

não devem se limitar a repetir e imitar padrões, ou focar unicamente nos conteúdos musicais, ou ainda na reprodução e execução de obras consagradas.

A educação musical deve preservar o instinto de curiosidade, exploração e fantasia com o qual as crianças vão para a aula. Elas são geralmente fascinadas pelos sons e, àquelas às quais é dada oportunidade, são introduzidas no caminho da composição por si mesmas (Mills 1991, p. 26 apud França e Swanwick 2002, p. 10).

Além disso, é preciso preparar um ambiente que seja acolhedor, que proporcione às crianças liberdade para criar e interagir com outras pessoas. Isso, associado aos campos de experiências propostos na BNCC, tem grande potencial para o desenvolvimento musical das crianças. É o que vamos propor no capítulo seguinte. Será apresentada uma proposta de atividade para a musicalização infantil desenvolvida a partir da reflexão sobre as minhas práticas, apoiada nos eixos norteadores deste trabalho.

3. PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA MUSICALIZAÇÃO INFANTIL

A proposta pedagógica aqui apresentada busca uma abordagem musical que esteja em consonância com os conceitos apresentados anteriormente, e que proporcione resultados musicais. Pretendo, com esta atividade, possibilitar a assimilação da música com expressividade, articulação e fluidez.

A música escolhida para este trabalho é atraente para as crianças por abordar um tema inusitado: uma cobra fazendo acrobacias. A pronúncia das palavras “cobra” e “acrobata” juntas é um desafio para as crianças menores. Além disso, possui contrastes de ritmo e dinâmica, melodia bem definida, de fácil compreensão sem grandes intervalos melódicos. Em uma de minhas aulas, apresentei esta canção em uma atividade de apreciação interativa, onde cada criança devia repetir os padrões melódicos e depois criar seus próprios padrões. Pela pouca idade das crianças os pais também participam das aulas, e foram eles que repetiram os padrões e que improvisaram, na maioria das vezes, estimulando as crianças e servindo de modelo. Foi possível constatar que as crianças se contagiam muito facilmente com a música. Além do refrão que convida à imitação, o ritmo provoca uma movimentação dos corpos quase inevitável.

A atividade proposta aqui é bem mais ampla que a realizada naquela ocasião, e pressupõe uma independência maior das crianças. É importante ressaltar que essa atividade não foi executada na prática, e constitui um conjunto de ideias surgidas a partir das reflexões acerca das minhas práticas pedagógicas, associadas aos eixos norteadores deste trabalho.

3.1. COBRA ACROBATA

Figura 1 – Partitura da canção Cobra Acrobata

Cobra Acrobata
(cânone) Sil Valle

Voz

Do bra-re-do - bra enro-lae des-do - bra quem sa-be mei - mi - ta - ar?

C.

Do bra-re-do - bra enro-lae des-do - bra

5

Vo.

co - braa cro - ba - ta do - brae re - do - bra quem sa - be mei - mi - ta - ar?

C.

quem sa - be mei - mi - ta - ar? co - braa cro - ba - ta do - brae re - do - bra

9

Vo.

co - o - o - o - bra - a, co - o - o - o - bra, quem sa - be mei - mi - ta - ar?

C.

quem sa - be mei - mi - ta - ar? co - o - o - o - bra - a, co - o - o - o - bra,

13

Vo.

co - o - o - o - bra - a, co - o - o - o - bra, que, sa - be mei - mi - ta - a -

C.

quem sa - be mei - mi - ta - ar? co - o - o - o - bra - a, co - o - o - o - bra,

17

Vo.

ar?

C.

que, sa - be mei - mi - ta - a - ar?

Fonte: Transcrição feita por Gerciel Almeida, 2017.

3.1.1. Ambientação e contextualização

A ambientação/contextualização permite que o professor crie um cenário imaginário, e que possibilite às crianças visualizar o espaço, inserindo-se nele, de modo que facilite a construção de uma história sonora. A sugestão desses ambientes irá delimitar a área de atuação, facilitando a inserção, pelo professor, dos elementos a serem abordados na aula.

Inicialmente, para criar um pano de fundo para a atividade, o professor pode sugerir alguns ambientes que se relacionem com a atividade proposta. Os ambientes sugeridos podem ser uma floresta, savana, deserto, cidade, mar ou qualquer outro. É importante que, ao sugerir os ambientes, o professor traga imagens deles, para que as crianças tenham também uma indicação visual do local, e não apenas a ideia do lugar.

Figura 2 - Desenho da Cobra Acrobata no circo



Fonte: Rafael Almeida, 2017
(Desenho feito a lápis e giz de cera, em papel, por Rafael Almeida, 6 anos).

Para reforçar a imersão nos ambientes sugeridos o professor pode fazer perguntas relacionadas a eles, como: “Quem já esteve no mar?”, “O que tem numa floresta?”, “Quais os sons que têm no deserto?”. Isso tem o objetivo de ajudar as

crianças a imaginar os ambientes, buscando dentro da própria memória a ideia que eles têm desses lugares, mesmo que nunca tenham estado neles. Além disso, essa parte da atividade tem relação com o campo de experiências “espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, previsto na BNCC, contemplando os direitos de aprendizagem de brincar, participar, explorar e se expressar.

Após a apresentação dos lugares, as crianças podem escolher um dos ambientes sugeridos para que a atividade seja desenvolvida. O professor pode sugerir que as crianças fechem os olhos para sentir o ambiente escolhido. Além disso, por estarem todos de olhos fechados, as crianças podem se sentir menos expostas. Depois, orientadas pelo professor as crianças podem fazer os sons que elas imaginam que têm nesse ambiente, utilizando sons vocais e corporais. Esse momento oferece a oportunidade de interação e autonomia, possibilitando às crianças experimentar sons e relacioná-los com a música, associando aos sons criados pelas outras crianças. Conduzida de forma lúdica, essa atividade vai ao encontro dos eixos norteadores das práticas pedagógicas da educação infantil previstos nas DCNEI, que são as interações e as brincadeiras. Enquanto as crianças vão produzindo os sons, o professor pode estimular as crianças fazendo perguntas sobre o ambiente, tais como “tem água nesse lugar?”, “tem vento?”, “árvores?”, “quais animais vivem lá?”. Essas perguntas têm o objetivo de ajudar as crianças a imaginar os sons, e então, tentar reproduzir esses sons.

Nesse momento o professor orienta as crianças a equilibrar o volume dos sons, procurando emitir os sons em um volume moderado, para que possam ouvir também os sons emitidos pelos colegas.

3.1.2. Apresentação da “Cobra Acrobata”

Nessa parte da atividade, o professor insere a canção Cobra Acrobata. Enquanto as crianças fazem os sons do ambiente, o professor começa a tocar baixinho, com o violão ou outro instrumento harmônico, a introdução (ostinato) da música Cobra Acrobata, misturando o som do instrumento com os sons criados pelas crianças, sem cantar a letra da música.

Figura 3 - Harmonia da música A Cobra Acrobata



Fonte: Transcrição feita por Gerciel Almeida, 2017

Não há pressa para começar a cantar. O professor pode deixar que as crianças ouçam o violão por um tempo e moldem os sons que estavam fazendo ao som do instrumento. Ao sentir a presença de um instrumento algumas crianças podem tentar harmonizar o som que estavam fazendo com o som do instrumento, ou tentar se aproximar ritmicamente. Isso pode fazer com que os sons aleatórios soem como parte da música. Depois de alguns minutos, o professor pode sinalizar para as crianças para que elas diminuam a intensidade dos sons, lentamente, até sumir, ficando apenas o som do violão (nesse momento os estudantes já podem abrir os olhos), e então o professor pode começar a cantar a música.

Depois de cantar, o professor pode ensinar a música às crianças. Pode ser cantada uma parte da melodia com a sílaba lá, sem a letra, e deixando que repitam. Depois que a melodia já tiver sido assimilada pode-se inserir a letra. Todo este processo deve ser feito com expressividade.

Além disso, o professor pode brincar com movimentos corporais, fazendo os movimentos atribuídos à cobra, na música (dobra e redobra, enrola e desdobra...), incentivando as crianças a fazer seus próprios movimentos de cobra também. A utilização de movimentos e gestos corporais deve ser feita de forma musical e ritmada, como uma dança, sempre num contexto musical. A importância da exploração das possibilidades corporais e dos movimentos e gestos está prevista na BNCC, no campo de desenvolvimento “Corpo, gestos e movimento”.

3.1.3. Jogo de imitação e improvisação

A imitação e a improvisação têm o objetivo de ajudar as crianças a se familiarizarem com a melodia e as possibilidades de improvisação a partir de modelos e padrões. Nesse momento as crianças serão convidadas à escuta atenta, que faz com que voltem sua atenção ao que está sendo tocado e cantado, possibilitando a assimilação da música.

Para isso, o professor pode cantar o trecho da música em que pergunta “Quem sabe me imitar?”, e em seguida, cantar alguns padrões melódicos dentro da escala menor harmônica e pedir que as crianças repitam como imitação. O professor poderá também criar arpejos e pequenas células melódicas como nos exemplos abaixo, onde cada compasso representa uma possibilidade de célula melódica.

Figura 4 - Exemplos de células melódicas



Fonte: Transcrição feita por Gerciel Almeida, 2017.

As crianças devem repetir, até que todos estejam familiarizados com a melodia e suas possibilidades. Isso dará às crianças a possibilidade de se apropriar do discurso musical e adquirir fluência, definida por Swanwick como sendo a “habilidade auditiva de imaginar a música, associada à habilidade de controlar um instrumento (ou voz)” (2003, p.69). Essa fluência que será fundamental para a improvisação.

Em seguida, será a vez das crianças criarem suas células melódicas. Cantando a parte que pergunta “Quem vamos imitar?”, as crianças poderão ser estimuladas a criar padrões melódicos para que os outros imitem. Caso alguma criança cante notas desafinadas ou fora da escala, o professor pode cantar a célula melódica sugerida pela criança corrigindo as notas que estiverem erradas, procurando preservar a ideia melódica sugerida pela criança. Uma frase musical, por menor que seja, pode estar carregada de muitas características que vão além das alturas das notas ou da precisão rítmica. Formas expressivas, intenção, fluidez. O professor pode validar a música feita pelas crianças, mesmo que as notas ou o ritmo não estejam precisos. Por outro lado, ao substituir as possíveis notas erradas por outras que estejam dentro da escala, o professor está oferecendo ao aluno material para a sua música, sem, no entanto, descaracterizá-la.

Para a improvisação rítmica o professor pode distribuir instrumentos de percussão (chocalhos, clavas, tambores...) e fazer o mesmo jogo de imitação, criando padrões rítmicos dentro do pulso da música e pedindo que repitam. Em seguida as crianças podem criar seus próprios padrões rítmicos, e as demais crianças devem imitar. É importante destacar aqui que todas essas atividades são

realizadas envoltas no contexto da música, e não separadamente. Embora aqui voltemos nosso olhar para o ritmo, devemos manter a expressividade, a musicalidade e a fluência musical.

Figura 5 - Exemplos de células rítmicas



Fonte: Transcrição feita por Gerciel Almeida, 2017

Depois disso, o professor separa as crianças em três grupos e canta a música em cânone a duas vozes, sendo que o terceiro grupo fica responsável pelo padrão rítmico, com os instrumentos de percussão. Nesse momento, é importante que a música seja cantada sem acompanhamento do violão, para que as crianças consigam ouvir as outras vozes e perceber seu deslocamento e sua consonância. Se o professor tiver a ajuda de um monitor, é aconselhável que o monitor cante junto com um dos grupos, enquanto o professor canta com o outro grupo, marcando o ritmo para o grupo da percussão. Nesse momento é possível perceber os três níveis cumulativos do discurso metafórico, onde os sons deixam de ser ouvidos isoladamente e, a partir da relação com os outros sons se transformam em expressão, que se transformam em forma e, associada às experiências prévias, se transformam em valor (SWANWICK, 2003, p.32).

3.1.4. Regência

Essa atividade permite que as crianças exercitem a tomada de decisões, enquanto regentes, conscientes de que essas decisões são fundamentais para o resultado da performance musical. A regência possibilita um momento de protagonismo que destaca a capacidade de criar e modificar a música a partir de suas ideias e intenções, conduzindo a maneira como as outras crianças vão executá-la. Além disso, explora as possibilidades de interação através de gestos, expressões e movimentos corporais, em consonância com o campo de experiências “Corpo, Gestos e Movimento”, previsto na BNCC, notadamente em relação à linguagem, comunicação gestual e expressão corporal.

É preciso que haja algum espaço para a escolha, para a tomada de decisões, para a exploração pessoal. (...). Os alunos, em pequenos grupos, trarão suas próprias interpretações e tomarão suas próprias decisões musicais em muitos níveis. Eles começarão a se “apropriar” da música por eles mesmos. (SWANWICK, 2003, p.67)

A consciência corporal, envolta em uma atividade de regência musical, potencializa essa “apropriação” da música e a compreensão do caráter expressivo, uma vez que as crianças deverão decidir como cada frase ou período deve soar, e expressar essas intenções por meio de gestos e expressões corporais. Essas decisões são focadas na expressividade, na musicalidade, na fluência. Isso requer que tenham domínio da música, para que possam modificá-la, atribuindo a ela seu caráter expressivo, e manifestar, através da regência, suas intenções.

O momento de regência, nesta proposta, viria após a execução musical em cânone. Depois de terem executado a música sob várias perspectivas, com foco em ritmo, pulso, fraseados melódicos, improvisação, imitação e cânone, as crianças podem executar novamente a música sob a regência do professor. Segundo Swanwick, o professor que ensina musicalmente compreende que a expressividade é abstrata, embora também seja até certo ponto imitativa, e consciente disso, deve moldar e procurar formas expressivas no fazer musical de seus alunos (SWANWICK, 2003, p. 62). Portanto, nesse momento o professor estará servindo de modelo e incentivando as crianças a atribuir expressividade à música, em seu momento de regência.

As crianças devem ser orientadas a manter a atenção no professor, pois ele irá indicar, com movimentos e expressões, como a música deverá ser executada. Inicialmente não são necessárias explicações sobre os comandos, permitindo que os estudantes sigam a regência de maneira intuitiva. Possivelmente, alguns não entenderão muito bem o que devem fazer nesse momento, mas pode ser que alguns compreendam, simplesmente, por assimilação de movimentos. Outros poderão imitar os colegas.

Ao exagerar nos contrastes, o professor estará oferecendo às crianças uma visão clara dessas diferenças de intensidade, de marcação rítmica e de andamento. Ele pode, ainda, fazer algumas pausas mais longas, possibilitando que elas assimilem a música, e para que percebam que têm de atender aos comandos de entrada, intensidade, fraseados, pausas, respiração. Assim o professor estará

ajudando as crianças a transformar os materiais em caráter expressivo, e integrando os gestos à forma musical. (SWANWICK, 2003, p. 66)

O professor pode oferecer às crianças a oportunidade de serem regentes do grupo, e executar a música sob regência dos voluntários. Esse momento é importante para que as crianças experimentem as diferentes possibilidades de interpretação da música e brinquem com essas possibilidades. Para potencializar a expressividade, o professor pode sugerir situações diferentes para a música, fazendo perguntas que conduzam as crianças à modificação da maneira como executam a música. “E se a cobra estivesse cansada, como seria?”, “Como seria uma cobra com dor de barriga?”, “E se fossem duas cobras, uma correndo atrás da outra?”, “Uma cobra feliz?” A partir dessas provocações as crianças poderão executar a música de acordo com o seu entendimento sobre cada uma das situações sugeridas pelo professor.

Essa parte da proposta pedagógica é muito importante por ser o momento em que as crianças estarão executando musicalmente uma obra, atribuindo a ela sua personalidade, através da exploração das possibilidades expressivas, da manipulação de conteúdos musicais em um contexto musical. Antes de chegar até aqui as crianças tiveram oportunidade de criação, improvisação e vários momentos de apreciação e performance. Executaram a música com foco em frases musicais, ritmos, movimento, intensidade, expressividade e articulação. Esse momento expressa a junção de todos esses elementos, sob o comando das crianças regentes.

Embora todos estejam executando a mesma música, essa atividade tem o objetivo de fazer com que cada criança regente se sinta como se estivesse recriando a canção, no momento em que o grupo executa a música sob sua regência. Cada criança regente tem a oportunidade de manifestar seu entendimento da música a partir da regência, evidenciando o caráter expressivo.

Analisando essa proposta tendo como referência os eixos norteadores desse trabalho, acredito ser viável sua execução, com a qualidade musical que busquei desde o início de minhas reflexões. Iniciamos a proposta da atividade convidando as crianças a se transportarem mentalmente para alguns ambientes, invocando a ideia que elas têm desses ambientes, e dos sons existentes lá. Essas imagens dos ambientes são importantes no processo metafórico, pois quando as crianças são convidadas a emitirem os sons que elas associam a esses ambientes e esses sons

são misturados com a música, as suas experiências se fundem com essa música, adquirindo um sentido.

A apreciação, nesse contexto, acontece junto com a execução e a composição, pois cada criança está emitindo os sons escolhidos por si mesmo, e partir de seu conhecimento ou imaginação, e adequando esses sons à harmonia tocada ao violão. Depois as crianças passam à apreciação da canção já com a letra sendo cantada.

Enquanto o professor está ensinando a letra da música às crianças a apreciação está acontecendo junto com a execução. Depois vem a parte da imitação e da improvisação, onde novamente a apreciação, a execução e a composição acontecem juntas. Na improvisação rítmica entra a técnica, com os instrumentos de percussão.

No cânone, a técnica também está presente, quando as crianças têm de cantar a música com o tempo deslocado, e com bastante atenção para não entrar na voz do outro grupo. Aqui também pode ser incluída a literatura, com o professor explicando o que é um cânone, e como fazer para executá-lo.

Na regência, as modalidades de apreciação e performance estão, novamente, sendo trabalhadas juntas, podendo, ainda, ser acrescentada a composição, no momento em que cada criança esteja regendo. Este pequeno momento de protagonismo e de tomada de decisão também pode ser entendido, neste contexto, como composição, uma vez que as crianças estão tomando decisões musicais e comunicando essas decisões às outras por meio de gestos que, de certa forma, se convertem em sons.

Além disso, também estão presentes a técnica e a literatura. A técnica no que se refere aos comandos da regência, e a literatura no momento em que o professor explica os significados dos gestos da regência.

Junto com tudo isso, o professor ainda estará instigando as crianças a executarem a música com expressividade, nos momentos em que sugere características e situações da cobra que podem gerar expressões diferentes. As crianças estarão interagindo com as outras e com o professor, em um ambiente lúdico, e ainda estarão exercendo os direitos previstos na BNCC, de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se.

4. REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS

Após ter levantado alguns pontos importantes para o ensino da música, associado às propostas da BNCC, e ter apresentado uma proposta de atividade musical que, embora não tenha sido posta em prática, sintetiza o meu entendimento sobre como fazer uma aula de música mais musical, chego ao momento de avaliar as transformações resultantes desse processo. Neste capítulo apresento as minhas conclusões sobre as reflexões realizadas e sobre a relevância deste trabalho para a minha formação como professor de música.

Ao refletir sobre as minhas práticas pedagógico-musicais tendo como base os eixos norteadores apontados anteriormente, consigo perceber a importância de uma reflexão dessa natureza para a melhoria da qualidade das minhas aulas. Considero que a compreensão dos conceitos de música como discurso e do fenômeno da metáfora musical são fundamentais para a percepção das características que tornam uma aula de música mais musical. A partir da compreensão do discurso metafórico podemos abdicar, conscientemente, de ouvir as notas isoladamente e escutar os sons como música (SWANWICK, 2003, p.30). Assim se torna possível perceber, na música, características típicas de discurso, como sentido, expressão, movimento, continuidade e fluência, além das possibilidades de interpretação, diálogos musicais e sotaque.

As reflexões levantadas nesse trabalho nos levam à compreensão da importância de se trabalhar os conteúdos dentro de um contexto musical, e não isoladamente, possibilitando que as crianças consigam atribuir significado musical ao conteúdo estudado. Percebemos, a partir dessas reflexões que, muitas vezes, fragmentar uma atividade musical separando cada elemento da música, além de desnecessário, dificilmente promoverá um desenvolvimento musical satisfatório. A música é maior do que a soma das partes, e aprender os elementos musicais isoladamente não é o mesmo que aprender música.

Com este trabalho, pude identificar algumas lacunas existentes nas minhas práticas pedagógicas, principalmente no que diz respeito às características mais intuitivas e subjetivas da música. As minhas aulas tendiam a explorar muito mais as características mais técnicas e analíticas da música, principalmente por não ter

consciência sobre o que significa a música como discurso e de como ocorrem os três níveis do processo metafórico.

Então, identifico dois pontos importantes em relação às minhas práticas pedagógicas que requerem um pouco mais de atenção. A primeira se refere à consciência do discurso metafórico musical. Essa consciência é o que vai conduzir as aulas por caminhos mais musicais. Pensar a música como discurso faz com que eu pense a aula de música com muito mais musicalidade, sem tantas explicações e com mais vivência musical.

A segunda lacuna identificada se refere à fragmentação da música em várias partes, e se relaciona com a primeira à medida que dificilmente se conseguirá realizar um discurso musical com as partes todas separadas. Fragmentar a música separando seus elementos não promove a visão do todo. É como um texto em que as vogais todas estejam juntas em um parágrafo, as consoantes em outro, a pontuação em outro. Um texto assim, por mais que esteja organizado, não expressa nada.

Portanto, por mais que se queira enfatizar determinado conteúdo musical, essa ênfase terá maior potencial musicalizador se estiver envolta em um contexto musical. Fora desse contexto musical, mesmo que promova uma compreensão do conteúdo enfatizado, não será necessariamente uma aula musical.

Além disso, ficou clara a importância da prática musical em atividades que integrem composição, apreciação e performance, apoiados pela literatura e pela prática de exercícios para a aquisição de técnica. A prática musical deve ser sempre o primeiro e principal contato com a música.

As reflexões a respeito das minhas práticas pedagógicas foram feitas a partir da definição de quais seriam os eixos norteadores dessas reflexões. Definidos os pontos de referência, procurei identificar onde as minhas práticas estavam situadas, em relação a esses referenciais. A partir daí foi possível localizar os pontos fracos e buscar formas de corrigir as falhas identificadas.

Embora não tenha sido feita nenhuma atividade prática para verificação de resultados, foi feita uma proposta de atividade musical contendo sugestões de como fazer uma aula de música com musicalidade. Acredito que esta proposta tenha um bom potencial musicalizador, não somente por estar de acordo com o modelo C(L)A(S)P, mas por atender aos princípios de educação musical, propostos por

Swanwick (2003) buscando a compreensão do discurso metafórico, que, associada ao modelo C(L)A(S)P, gera boas expectativas quanto ao sucesso da atividade.

Quanto às minhas práticas pedagógicas, com a consciência da importância da compreensão da música enquanto discurso metafórico e da abordagem integrada dos conteúdos musicais, torna-se impossível continuar realizando as mesmas atividades da mesma maneira. Hoje, já consigo olhar para as atividades musicais fragmentadas como sendo algo que ficou no passado, pelo menos na intenção. Por outro lado, acredito que o fazer docente, assim como o fazer musical, é algo que necessita de muito tempo de dedicação, e não algo que se desenvolve de uma hora para outra. Portanto, continuarei buscando aperfeiçoar o meu trabalho, consciente de que os desafios são grandes.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORÉM, Fausto. Por uma unidade e diversidade da pedagogia da performance. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 13, 45-54, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação: **Base Nacional Comum Curricular**, Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/linha-do-tempo/> 2017. Acesso em: 13 de março de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRITO, Teca Alencar de. A barca virou: o jogo musical das crianças. **Música na educação básica**. Porto Alegre, v.1, n. 1, outubro de 2009. ISSN 2175 3172. p. 11-22.

DEL BEN, Luciana Marta. A utilização do modelo espiral de desenvolvimento musical como critério de avaliação da apreciação musical em um contexto educacional brasileiro. **Em Pauta**. Porto Alegre. Novembro de 1996 - Abril de 1997.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. Dizer o indizível?: Considerações sobre a avaliação da performance instrumental de vestibulandos e graduandos em música. **PER MUSI – Revista Acadêmica de Música** - n. 10, 2004. p. 31-48.

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 2175 3172. p. 23-35.

FRANÇA, Cecília Cavalieri; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. **Em Pauta**. Porto Alegre. v. 13 - n. 21 - dezembro 2002. p. 5-41.

GROSSI, Cristina. As ideias de Keith Swanwick aplicadas na percepção musical. **DEBATES** - Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Música. Rio de Janeiro, julho de 2004. p. 23-38.

SWANWICK, Keith. **Ensinando Música Musicalmente**. São Paulo: Ed. Moderna, 2003.