



Universidade de Brasília (UnB)

Instituto de Artes

Mestrado Profissional em Artes

Najla Hachem

**DAS VIVÊNCIAS MUSICAIS À EXPERIÊNCIA DA FORMAÇÃO DE UMA PEDAGOGA: uma
pesquisa-formação com o memorial musicobiográfico**

Brasília

2025

NAJLA HACHEM

**DAS VIVÊNCIAS MUSICAIS À EXPERIÊNCIA DA FORMAÇÃO DE UMA PEDAGOGA: uma
pesquisa-formação com o memorial musicobiográfico**

Defesa de Dissertação do Mestrado Profissional em Artes – PROFARTES – apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Instituto de Artes, Universidade de Brasília, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Artes, área de concentração Ensino de Artes – Música.

Orientadora: Profa. Dra. Delmary Vasconcelos de Abreu

Brasília
2025

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Hv	Hachem, Najla Das vivências musicais à experiência da formação de uma pedagoga: uma pesquisa-formação com o memorial musicobiográfico / Najla Hachem; orientador Delmary Vasconcelos de Abreu . Brasília, 2025. 121 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) Universidade de Brasília, 2025. 1. Professora pedagoga. 2. Pesquisa-formação. 3. Memorial Musicobiográfico. I. Vasconcelos de Abreu , Delmary, orient. II. Título.
----	---

NAJLA HACHEM

**DAS VIVÊNCIAS MUSICAIS À EXPERIÊNCIA DA FORMAÇÃO DE UMA PEDAGOGA: uma
pesquisa-formação com o memorial musicobiográfico**

Defesa de Dissertação do Mestrado Profissional em
Artes – PROFARTES – apresentada ao Programa de
Pós-Graduação do Instituto de Artes, Universidade
de Brasília, como requisito para a obtenção do
título de Mestre em Artes, área de concentração
Ensino de Artes – Música.

Aprovado em 31 de março de 2025.

Banca Examinadora

Profa. Dra. Delmary Vasconcelos de Abreu - UnB

Profa. Dra. Cláudia Ribeiro Bellochio – UFSM

Profa. Dra. Francine Kemmer Cervev -UnB

Brasília
2025

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha família, principalmente aos meus pais, pela oportunidade à educação com todos os recursos e possibilidades que tiveram e por vibrarem pelas minhas conquistas. Às minhas irmãs, por torcerem por mim a cada passo e vitória e em especial ao meu irmão Ale, um exemplo para mim em seu amor e dedicação à música, a quem sempre admirei.

Ao meu marido, Thiago, pelo apoio, paciência, conselhos e incentivos incondicionais, que foram essenciais para chegar até aqui e concluir mais esta etapa da minha vida. Suas palavras e ações desde sempre fizeram toda diferença para eu me tornar o que sou hoje.

Um agradecimento especial à minha orientadora, Profa. Dra. Delmary Vasconcelos de Abreu, pelo suporte, orientação, cobranças e carinho que me acompanhou neste processo formação.

Agradeço à sociedade brasileira por possibilitar esta formação profissional, que terá frutos na minha identidade pessoal e na continuidade da minha história de vida, que espero retribuir na minha atuação profissional.

Sou grata pelos encontros e conhecimentos propiciados pelos professores, formadores, colegas e amigos profissionais do campo artístico e da educação, os quais levarei para a vida.

Por fim, a todos os meus colegas de profissão! Espero que se encontrem neste trabalho e tenhamos uma referência para seguir pensando a música nos anos iniciais do ensino fundamental.

RESUMO

A preocupação de uma professora pedagoga com o ensino do componente curricular música nos anos iniciais do ensino fundamental foi o ponto de partida desta pesquisa. Com o interesse musical que venho somando ao longo da vida e da minha trajetória profissional como docente da educação infantil e anos iniciais, trago um olhar especial para a música na minha sala de aula. A questão desta pesquisa se apresenta em como as vivências musicais se tornam experiências formativas para esta professora. Considero que as inquietações e necessidades apresentadas possam ser respondidas com a pesquisa-formação e denomino dois eixos formativos que a nortearão: experienciar algumas propostas pedagógico-musicais indexadas na Revista Música na Educação Básica – MEB e selecionar algumas vivências musicais propostas pela professora formadora Sara do Vale. A pesquisa toma o método (auto)biográfico e opta por adotar a abordagem da pesquisa-formação com o dispositivo formativo do memorial de formação musicobiográfico. O objetivo geral foi refletir sobre o sentido das experiências adquiridas com as vivências musicais escolhidas e praticadas nesta pesquisa-formação e os objetivos específicos foram ressignificar as práticas com novas percepções a partir da pesquisa-formação e adquirir um repertório de práticas musicais para a sala de aula. Como procedimento de análise para reinterpretar a experiência narrada, eu me fundamentei nas seguintes unidades discursivas: 1) A reflexividade acontece com as memórias, conversas, leituras e escritas de si; 2) A formação é contínua; 3) Formando-me com o outro: uma experiência com pesquisadoras da educação musical. Dentre as conclusões encontradas no curso desta pesquisa-formação com o memorial, evidencio o querer fazer e trabalhar a música pelo professor, as contribuições da formação continuada que deve ser ativa e constante, e as relações com os profissionais da área musical que podem oferecer trocas valiosas para o trabalho educacional com música nos anos iniciais do ensino fundamental pelo professor pedagogo.

Palavras-chave: Professora pedagoga, Pesquisa-formação, Memorial Musicobiográfico.

ABSTRACT

The concern of a elementary teacher with the teaching of the music curriculum component in the early years of elementary school was the starting point of this research. With the musical interest I have accumulated throughout my life and my professional career as an early childhood and elementary school teacher, I bring a special focus on music to my classroom. The research question is how musical experiences become formative experiences for this teacher. I consider that the concerns and needs presented can be addressed through research-formation, and I identify two formative axes that will guide it: experiencing some pedagogical-musical proposals indexed in the *Revista Música na Educação Básica – MEB* and selecting some musical experiences proposed by the teacher-trainer Sara do Vale. The research employs the (auto)biographical method and opts to adopt the research-development approach with the formative device of the training musicobiographical memorial. The general objective is to reflect on the meaning of the experiences gained through the musical activities chosen and practiced in this research-formation. The specific objectives are to give new meaning to practices with new perceptions from the research-formation and to acquire a repertoire of musical practices for the classroom. As an analytical procedure to reinterpret the narrated experience, I based myself on the following discursive units: 1) Reflexivity occurs through memories, conversations, readings, and writings of the self; 2) Formation is continuous; 3) Forming myself with others: an experience with researchers in music education. Among the conclusions found in the course of this research-training with the memorial, I highlight the teacher's desire to make and work with music, the contributions of continued training that must be active and constant, and the relationships with professionals in the musical field who can offer valuable exchanges for the educational work with music in the early years of elementary school by the pedagogue teacher.

Keywords: Elementary teacher, Research-development, Musicobiographical Memorial.

Sumário

1. APRESENTANDO A PESQUISA-FORMAÇÃO	7
1.1. Delineando o tema	7
1.2 Pressupostos, questões e objetivos	15
2. CAPÍTULO 2 – DIALOGANDO COM A LITERATURA DA EDUCAÇÃO MUSICAL	22
2.1 Formação musical de professores pedagogos	22
2.2. Práticas musicais de professores pedagogos em sala aula	31
2.3. Vivências musicais de pedagogos	35
2.4. Música na escola com pesquisas narrativas (auto)biográficas.....	37
3. CAPÍTULO 3 – REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO	45
3.1. O método autobiográfico na pesquisa-formação	45
3.2. O memorial musicobiográfico	48
3.3. O procedimento de análise	51
4. CAPÍTULO 4 – MEMORIAL DA FORMAÇÃO MUSICAL DE UMA PEDAGOGA	53
4.1. A reflexividade acontece com as memórias, conversas, leituras e escritas de si ...	56
4.2. A formação é continua	60
4.3. Formando-me com o outro: uma experiência com pesquisadores da educação musical	66
4.4. Da vivência no mestrado profissional às experiências práticas com os alunos	77
CONSIDERAÇÕES EM ABERTO	100
REFERÊNCIAS	106
APÊNDICE.....	118

1. APRESENTANDO A PESQUISA-FORMAÇÃO

*"Tudo flui. Tudo está em movimento, e nada dura eternamente.
Por isso, não podemos entrar duas vezes no mesmo rio.
Porque quando entro no rio pela segunda vez,
tanto eu quanto o rio estamos mudados."*

(Heráclito)

Tomo como título deste capítulo de apresentação a pesquisa-formação por se configurar como um processo que foi sendo construído ao longo do curso de mestrado profissional – Profartes da Universidade de Brasília. De acordo com Bragança (2018, p. 76), “uma *pesquisaformação* não abre mão da rigorosidade metodológica, da consistência, mas que segue (re)inventando modos de viver, narrar, pesquisar, formar”.

Com a autora encontro um caminho para realizar esta pesquisa com o rigor científico, considerando “a singularidade do conhecimento experiencial construído a partir da *pesquisaformação* narrativa (auto)biográfica”, (Bragança, 2018, p. 76), que chamarei aqui como pesquisa-formação com a construção do meu “memorial musicobiográfico” (Simas, 2021; Santos, 2023). O conceito de musicobiografização, cunhado por Abreu (2023) será desenvolvido ao longo da pesquisa em diálogo com a pesquisa-formação. Neste capítulo introdutório apresento como o tema da pesquisa foi sendo delineado com seus pressupostos, questões e objetivos.

1.1. Delineando o tema

Começo este tópico com uma breve apresentação, a qual irá se formando ao longo desta pesquisa com memórias-lembranças de vivências em consonância com novos conhecimentos e experiências que serão adquiridas ao longo deste trajeto.

Sou professora de Educação Básica na Secretária de Educação do Distrito Federal (SEDF) e resido e leciono em Brasília/DF desde 2018. Minha experiência com a educação começou em 2014, logo após me formar, e já permeou entre a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. Minha formação profissional inicial é em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e na formação continuada estão oficinas,

curiosos, palestras, participação em eventos, com a finalidade de me manter atualizada e renovada.

Com o interesse e conhecimento musical que venho somando ao longo da vida e da minha trajetória profissional como docente, percebo que para além das práticas que tenho vivido e possibilitado para as turmas que por mim passam, me falta uma base mais consistente para me mover dentro deste campo.

Considero também que este processo formativo no mestrado tem se dado nas trocas de ideias e de experiências com profissionais da área de música, no contato com seus projetos, trabalhos e interação na participação em congressos, minicursos e conversas diretas com esses profissionais ou pesquisadores da educação musical brasileira. Assim, tenho percebido como essas fontes diretas e indiretas se constituem como base para minha pesquisa-formação e atuação em sala de aula.

Para chegar à questão de pesquisa e objetivos do estudo que se propõe, algumas reflexões foram primordiais, começando pela formação inicial do professor pedagogo em relação à Arte em suas linguagens como o teatro, dança, música e artes visuais. Isso porque ao chegar na sala de aula, o professor se depara também com a responsabilidade de ministrar estes conteúdos que estão previstos nos documentos norteadores da Educação Básica, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo em Movimento do Distrito Federal¹.

Em Brasília/DF, local da presente pesquisa, dentre as chamadas Escolas de Natureza Especial, existem as Escolas Parque² que ofertam ensino de Artes e Educação Física por professores especialistas nestas áreas no contraturno da escola regular. Porém, nem todas as escolas da SEEDF são contempladas nesta oferta, como é o caso da Escola Classe³ que trabalho atualmente e, a qual atende turmas do 1º ao 5º ano. Sendo assim,

¹ Currículo em Movimento do Distrito Federal – anos iniciais – anos finais. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/02/Curriculo-em-Movimento-Ens-Fundamental_17dez18.pdf> Acesso em 06/01/2024

Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>> Acesso em 06/01/2024

² Em Brasília/DF, as Escolas Parque são unidades escolares com atendimento diferenciado, as quais ofertam Arte e Educação Física, podendo incluir outros componentes curriculares, como projetos de promoção à saúde e de formação pessoal e social entre outros.

³ Em Brasília/DF, as Escolas Classes são unidades de ensino que oferecem educação fundamental para os anos iniciais - 1º ao 5º ano do ensino fundamental I.

o professor pedagogo tem como atribuição as linguagens e disciplinas previstas no Currículo que orientam a prática pedagógica, incluindo as áreas citadas.

É sabido pela literatura do campo da educação a força das histórias de vida de cada professor, que carrega em sua trajetória profissional elementos que possivelmente tiveram algum impacto na sua formação ao longo da vida, logo no seu papel de formador. Alguns desses autores que tratam das histórias de vida e formação serão aprofundados nesta pesquisa, em especial os estudos de Marie Christine Josso (2004).

Levanto esta temática, pois no meu caso em específico, que ao atuar com o ensino de arte para os alunos dos anos iniciais, tenho escolhido dar mais destaque para a modalidade música. Entendo que essa escolha e preferência pela música e a intenção de priorizá-la em minhas aulas, se dá pela minha vivência musical que trago de minha história de vida e pelas escolhas quando há oportunidade de fazer cursos de formação continuada. Com isso, tenho refletido sobre a importância de buscar cada vez mais uma formação continuada na área da música que me possibilite trabalhar de forma mais experienciada.

O interesse pelo tema surge, portanto, a partir da percepção sobre minha prática docente em relação à música e da vontade de me formar musicalmente. Essa percepção foi constatada pelas minhas experiências em sala, na percepção empírica do impacto positivo que a música tem nas crianças, reiterados pelos cursos de formação continuada que tive a oportunidade de fazer, dentre eles o curso ofertado na EAPE – Unidade-Escola de Formação Continuada dos Profissionais da Educação – , “Vivências com a Musicalização”, pela Professora formadora Idelvânia Passos de Araújo Oliveira, Mestre em Artes, na área de concentração Ensino de Artes – Música, pelo Profartes.

Ainda que tenhamos o Currículo em Movimento que norteia nossos planejamentos em vista dos objetivos e conteúdos a serem trabalhados, o que está prescrito ali nem sempre é o suficiente para o professor transpor do prescrito para a prática em sala de aula. E ainda, do meu ponto de vista, para aqueles que têm a intencionalidade de acentuar a música em suas rotinas, não basta executar atividades musicais, é preciso que sejam vivenciadas, como nos ensina Bondía (2002), vivências que se tornam experiências ao nos tocar, nos atravessar como algo que passa a fazer sentido em nossa prática pedagógica.

Uma vez que há nos documentos a prescrição de se trabalhar a arte/música nos anos iniciais, a cobrança que o próprio pedagogo se faz é no como exigir de si uma prática que alcance os objetivos estabelecidos, uma aprendizagem com e pela música, com suas habilidades e competências. E não se trata apenas do uso da música como recurso para atingir uma aprendizagem, mas dos benefícios que trabalhar a música em seus objetivos de aprendizagem trazem para o desenvolvimento dos estudantes.

Explico-me: como professora pedagoga, ou seja, professora unidocente, percebo os diversos desafios que nos deparamos no dia a dia escolar. Toda turma é heterogênea e possui particularidades, o que requer uma condução responsável por parte do professor. Devemos concordar que colocar uma turma calma considerando as necessidades individuais e coletivas não é uma tarefa simples e é algo que precisa ser retomado com frequência em uma sala de aula, visto que a tendência, principalmente se tratando de crianças, é mesmo de produzir barulho. Conforme nos apresenta Souza (2021),

A música, assim como a linguagem corporal rítmica, não é apenas um importante fator estimulante de desenvolvimento, mas também um meio inestimável de acalmar tensões e desequilíbrios, o excesso de energia na criança, pelas características que a música representa, pode tornar-se uma atividade habitual, integrada na vida escolar infantil. (Souza, p. 91, 2021).

Dito isso, ao longo dos anos de vida profissional, descobrimos estratégias e jeitos de lidar com cada turma. No meu caso, descobri as potencialidades que atividades envolvendo a música trazem para o cotidiano da sala de aula. Ou seja, a atenção que consigo dos alunos em uma atividade ou brincadeira musical, permite momentos mais interativos, mais conectados e, muitas vezes, bem mais tranquilos. Isso acontece durante e após a prática como no exemplo que pode ser visto em um trecho deste vídeo⁴. Nele, dito o ritmo com variações, por vezes utilizando tampinhas ou peças de lego, que são parte de um brinquedo de encaixe muito comum nas escolas em que trabalhei (Figura 1). Os estudantes se envolvem, prestam atenção, criam formas de acompanhar, se

⁴ <https://1drv.ms/v/s!AhZfereALBjNjOE7ejFzje3J4FstyA>

divertem, chamam a atenção ou ajudam aquele colega que não respondeu ao ritmo ou se perdeu.

Figura 1 - Estudantes do 2º ano brincando com peças de lego.



Fonte: Arquivo pessoal.

Sob o meu ponto de vista, trago um assunto que considero importante, que é o querer participar das atividades musicais, como demonstrado em suas expressões faciais e corporais ao realizar brincadeiras e jogos musicais. Estrategicamente falando, as atividades musicais em sala de aula trazem benefícios para que os alunos se deixem aprender, pois se tornam mais acessíveis, mais proativos e abertos à novas aprendizagens.

Por isso, com a turma envolvida e atenta nas atividades, minha experiência tem mostrado que minhas escolhas e preferências pelo uso e “funções da música”, (Hummes, 2004), em sala de aula são aspectos relevantes que sustentam o significado que atribuo à música na minha prática docente. Entendo, pois, com Bondía (2002), que o uso dessas estratégias é para desacelerar e sensibilizar os estudantes, proporcionando vivências que podem se tornar experiências que os toquem, que os façam sentir e atribuir sentidos, além de colocá-los como protagonistas deste processo.

Em nossas constantes rodas de conversa, que começo sempre com uma canção, uma brincadeira, um alongamento, esta se torna um dos principais espaços de escuta. Escolho intencionalmente uma sequência didática, planejada para trabalhar a receptividade do aluno para que este possa se abrir para novas aprendizagens. Essas

atividades estão relacionadas ao acolhimento do aluno nesses espaços coletivos da sala de aula. A hora da roda de conversa é a hora da prática musical diária, é a hora da socialização. Esse primeiro passo da sequência didática: Recepção/emoção; interação e sensibilidade social é uma atividade humana que sempre encontrará ressonâncias afetivas e cognitivas por meio da música. E todas essas ressonâncias têm um impacto na forma como as pessoas se relacionam musicalmente.

O propósito da atividade musical neste início de roda consiste em integrar e organizar o grupo para continuar com a sequência da aula com os próximos conteúdos. Através de uma atividade musical, vejo a possibilidade de criar um ambiente de acolhimento para que não apenas desacelere a agitação dos alunos, mas que também os sensibilize e os envolvam musicalmente uns com os outros.

Vejo na prática, em minhas turmas, assim como nos comentários de outros professores, um mundo mais acelerado, um tempo de concentração e quietude reduzido nos estudantes. Muitos afirmam ter acesso aos dispositivos como celulares e tablets, com amplo acesso a vídeos, jogos e informações instantâneas que podem ser adquiridas até com um comando de voz.

No ambiente escolar, os alunos não podem entrar com seus celulares, o que na minha percepção se mostram mais ansiosos pela ausência dessa conexão com seus dispositivos móveis. Como professora cabe a mim conduzi-los a momentos de novas conexões, levando-os a momentos de silenciar, escutar o ambiente, apreciar a música, prestar atenção ao que se escuta – a voz ou burburinho nos corredores; carros, pessoas, pássaros, ventos na rua; o que aquela música tem a lhes dizer; a voz ou comandos da professora – são relevantes para acalmar e trazer a atenção para o momento presente. É como nos ensina Fonterrada (2022, p. 20) uma “escutativa”.

Essa é a razão de se chamar a atitude atenta em relação à paisagem sonora de ESCUTATIVA, que é a única maneira de se poder evitar os sons indesejáveis e de desfrutar um mundo sonoro, saudável, musical com qualidade estética e afetiva (Fonterrada, 2022, p. 20).

Quando Passeggi (2014, p. 103) enfatiza “Nada para a criança, sem a criança”, entendo que trazer a criança para esta “escutativa” é colocá-la em conexão consigo

mesma, cuja voz deve ser ouvida e considerada. É no protagonismo da criança que ela é vista e ouvida.

É na roda que, inclusive, o grupo se expressa sobre as atividades feitas. Observo os comentários do tipo: “essa brincadeira é tão legal”, “vamos fazer de novo”, “de novo não, essa música é chata”, ou então, “eu não gosto dessa”. Em outros momentos, quando vejo que os alunos se organizam em outros espaços, usando aquele ou outros repertórios trazidos de suas experiências da vida cotidiana. Vejo nessas situações um grupo que está apreendendo com as vivências musicais em sala de aula. Nas palavras de Abreu (2025), “considerar esses universos narrativos na infância nos ajuda a tecer compreensões da relação da criança com a música, interpretando o que lhe acontece”. (Abreu, 2025 p. 2)

Para tanto, nessa busca por uma “formação experiencial, autoformação e heteroformação”, como nos ensina Pineau (2005, p. 109), considero como primeiro eixo desta pesquisa-formação, experienciar algumas propostas pedagógico-musicais indexadas na Revista Música na Educação Básica – MEB⁵, que tem como foco auxiliar os professores que atuam com música nas escolas de educação básica. De acordo com o foco e escopo da revista, “as publicações são voltadas à produção de material didático”, destinados aos profissionais “interessados em propostas pedagógicas para o trabalho com educação musical em sala de aula”. De modo que, “as proposições pedagógico-musicais para a sala de aula com referencial teórico-metodológicos consistentes”, contribuem na construção e ampliação de possibilidades para serem trabalhadas em sala de aula nas escolas de educação básica.

Além desse exercício formativo, selecionando e vivenciando algumas dessas propostas em sala de aula, pretendo em um segundo eixo formativo selecionar algumas vivências musicais propostas pela professora formadora Sara do Vale, a qual é formada em pedagogia e licenciada em música, mestre em música pela UnB e doutora em educação pela UFJF. Além disso, esta professora que contribuiu na elaboração do currículo em movimento para a educação infantil e anos iniciais, investigou em seu curso de doutorado práticas musicais de pedagogos e concomitantemente oferta cursos para professores e produz conteúdos musicais em suas redes sociais. Por fim, tal proximidade

⁵ Disponível em: <https://revistameb.abem.mus.br/meb/about> Acesso em: 19/01/2024

se dá pelo fato de a professora fazer parte do quadro da SEEDF, lugar em que atuo profissionalmente.

Esses dois eixos formativos nortearão o objetivo principal da pesquisa-formação que consiste na escrita do memorial musicobiográfico como documento narrativo deste processo formativo. Lembrando que a pesquisa-formação será guiada por um aspecto conceitual e prático da musicobiografização que, segundo Abreu (2023), com este processo é possível enxergar a subjetivação na prática musical.

A musicobiografização deriva do conceito de “Biografização”, cunhado por Alheit (2011). O autor explica o conceito como um código pessoal de experiência, uma lógica interna de processamento que só vale para nós. Ou seja, “inventamos o nosso próprio e teimoso processamento, que tem a ver com nossas experiências” (ALHEIT, 2011, p. 37). Com isso, “somos nós que percorremos um processo de aprendizagem, não existem substitutos” (Alheit, 2011, p. 34). Para o autor, “a biografização é, então, a capacidade de combinar esses processamentos internos com as condições externas de sociabilidade” (ALHEIT, 2011, p. 31), que podem nos levar à reflexividade biográfica. Cabe a nós professores alcançarmos os nossos alunos, de forma didática, cada um a sua maneira, isto é, “individualizar pedagogicamente” para que incorporem novos conhecimentos para dentro da construção de experiências, mantendo o seu modo de se biografizar no mundo. (Abreu, 2023, p. 01)

Entendo com Abreu (2023) e com a citação de Alheit (2011), que o meu olhar como professora para as aprendizagens de meus alunos está carregado de interesse pedagógico cujo planejamento de aula exige “confluência de caminhos e projetos de experiências. Nisso reside “o trabalho artístico e profissionalmente qualificado”, diz o autor (Alheit, 2011, p. 39).

Refletindo com este autor sobre a minha musicobiografização neste processo de pesquisa-formação, entendo que a música na sala de aula não tem apenas a “função terapêutica e compensatória”, mas que dá ao aluno “a experiência de saber algo e, sobretudo, de ser alguém que merece reconhecimento e dignidade”. De modo que, “o estético reativa os potenciais de biografização que pareciam soterrados”, pois, “a dimensão estética é uma ponte confiável e, ao mesmo tempo, surpreendente para processos de formação” (Alheit, 2011, p. 40).

Este é um ponto que busco em minha formação com a educação musical, os potenciais de uma musicobiografização de uma professora pedagoga que busca “a

música como elemento mediador da construção de nossas histórias e experiências formativas que com ela são registradas” (Abreu, 2023, p. 05).

De modo que, ao fazer registros no memorial musicobiográfico dessas vivências musicais, escolhidas por esses dois eixos norteadores e praticadas em sala de aula, acredito que emergirá um processo da reflexão, “em que o sujeito se volta para si mesmo como autor e narrador. Assim, ele se torna o próprio objeto de reflexão, em estreita relação com a linguagem musical, admitindo-se que é com ela que o sujeito se compreende” (Abreu, 2023, p. 06).

Diante do exposto, serão apresentados nos tópicos a seguir, aspectos da minha relação com a música e interesse pela área, pontos e caminhos da revisão de literatura e a metodologia de pesquisa, proposta para o estudo, com o método da pesquisa (auto)biográfica, cuja fonte incide sobre o memorial de formação.

1.2 Pressupostos, questões e objetivos

Ao longo da minha experiência docente e a partir do meu apreço pela música dentro e fora do ambiente escolar, o que decorre na minha preferência em destacar a música ou práticas musicais nos meus planejamentos de aula, destaco que além das reflexões sobre a formação inicial do pedagogo, da minha preocupação sobre a presença da música na educação básica e da importância da formação continuada para levar a música para a sala de aula, outros questionamentos se fizeram importantes para nortear esta pesquisa e contribuíram, junto ao que foi exposto até aqui, para chegar na minha questão e objetivos de pesquisa.

Dentre as perguntas e incômodos que me deparei em minha sala e na minha prática, destaco: no meu lugar de pedagoga, atuando como professora dos anos iniciais do ensino fundamental, como tenho usado a música na minha sala de aula? Olhando para o meu planejamento, o que tenho apresentado para as minhas turmas? Como tenho analisado a minha prática diante dos documentos que guiam a docência, a constar o Currículo em Movimento do Distrito Federal baseado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)? E em relação à literatura já produzida e das pesquisas em educação musical e de práticas musicais com pedagogos nos anos iniciais? Quais práticas

pedagógicas tenho exercido e quais são as intencionalidades dessas propostas, onde e como elas aparecem?

Destes questionamentos, de caráter direcionado para a prática, percebo uma indicação para a importância da vivência das práticas pelo professor. Será, portanto com o conceito de vivências musicais que fundamentarei as reflexões na escrita do memorial musicobiográfico.

Trago um entendimento de Dilthey (2010, p. 210) para aclarar o que estou compreendendo por vivências musicais, uma vez que este autor é a base fundante da pesquisa (auto)biográfica. Para o autor, a música também é expressão de uma vivência, e a vivência designa todo tipo de associação de experiências singulares no presente e na memória. Desse modo, aquilo que intento expressar, por intermédio da escrita deste memorial, constitui-se e logo me constitui como uma professora que está atenta ao repertório musical que utilizado em sala de aula no qual me expesso “com ritmo, melodia, harmonia, como formas do decurso, da elevação, da depressão do estado de humor, a dimensão profunda da vida que repousa na semiótica musical” (Dilthey, 2010, p. 210). Acredito que as vivências musicais oferecem nessas estruturas apontadas pelo autor possibilidades de fertilizar reflexões musicobiográficas.

Dentro da minha trajetória de formação continuada este termo vivência musical não é novo. Foi uma proposta de um dos cursos que realizei na EAPE no 2º semestre de 2018, momento em que ingressei na SEEDF, chamado “Vivências com a musicalização”, ofertado pela formadora Idelvânia Oliveira, que hoje se encontra aposentada.

Neste curso, experienciei vivências com a música que levo em minha bagagem. A professora formadora enfatizava os cuidados com a voz, práticas coletivas de canto, entre solfejos e cânone, o contato com um repertório de músicas bem selecionadas para se trabalhar em sala. Além disso, outras atividades e práticas de construção de instrumentos musicais, uma playlist de inúmeros brinquedos cantados, parlendas e trava-línguas, em que, no momento da formação, nós pudéssemos ampliar e socializar saberes neste percurso.

Com o material e gravação de algumas práticas, revisito estes arquivos sempre que preciso e isso se faz primordial para que eu mantenha essas práticas ativas. Entretanto, nesta nova proposta, percebo que não deve se tratar apenas de ter o contato com a brincadeira ou atividade e aplicá-la em um momento esporádico. Vejo um

caminho em ter essa experiência em meu interior e que ela não apenas passe por mim, mas que passe em mim e me toque, me trans(forme) – chamo a atenção para os dois termos entrelaçados: transformar e formar, conforme apresenta Josso (2007) – e que permaneça em mim e me leve a outras indagações.

Dialogo também com Bondía (2002) que apresenta em seu texto “Notas sobre a experiência e o saber de experiência” que, para ele,

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (Bondía, 2002, p.24).

Seguindo o diálogo com esses dois autores retorno a Josso (2007) que nos esclarece sobre “um trabalho *transformador* de si, ligado à narração das histórias de vida e a partir delas, tornou-se indispensável a uma educação continuada, digna desse nome” (Josso, 2007, p. 413, grifo no original). Dessas relações, “a reflexão sobre os processos de formação só é produtiva na medida em que os participantes investem ativamente cada etapa de trabalho neles mesmo, bem como nas interações que o grupo oferece” (Josso, 2007, p. 420).

Compreendo que exteriorizar memórias permite que você reflita sobre as experiências vividas e narradas e promove a oportunidade de se questionar sobre seu caminhar. Com as novas reflexões, é possível procurar e encontrar novas respostas, que não se faziam claras em outrora, podendo ser ressignificado no atual momento. E isso não reflete apenas no sujeito que narra e registra suas histórias, mas espelha no coletivo, contribuindo numa via de mão dupla.

Dessas relações e sobre o se trans(formar), dentre as dimensões vitais relacionadas ao nosso ser-no-mundo mencionado pela autora, compreendo que a consciência sobre o que se passa determina a intenção sobre o seu fazer. Sendo a

formação continuada um veículo importante para a busca de novos conhecimentos, estes devem passar por si de forma a se trans(formar), de um jeito que este conhecimento fique e se torne parte de si. Há algo de seu, mas há algo com o outro, com o meio, e esse conjunto te constitui como sujeito na sua individualidade e coletividade. Acerca da existência singular-plural apresentada pela autora

A existencialidade é abordada por meio de uma trama totalmente original – porque singular – no seio de uma humanidade partilhada. É por isso que em nossas pesquisas com histórias de formação eu emprego frequentemente a expressão de nossa existência singular plural (Josso, 2007, p. 420).

A autora aborda o conhecimento de si sob a perspectiva das transformações ao longo da vida. A construção da identidade é um processo que envolve diversos elementos, dentre eles considerar as influências passadas, as novas construções, a interação com o outro e com o ambiente.

Abordar o conhecimento de si mesmo pelo viés das transformações do ser – sujeito vivente e conhecente no tempo de uma vida, através das atividades, dos contextos de vida, dos encontros, acontecimentos de sua vida pessoal e social e das situações que ele considera formadoras e muitas vezes fundadoras, é conceber a construção da identidade, ponta do iceberg da existencialidade, como um conjunto complexo de componentes. De um lado, como uma trajetória que é feita da colocação em tensão entre heranças sucessivas e novas construções e, de outro lado, feita igualmente do posicionamento em relação dialética da aquisição de conhecimentos, de saber-fazer, de saber-pensar, de saber-ser em relação com o outro, de estratégias, de valores e de comportamentos, com os novos conhecimentos, novas competências, novo saber-fazer, novos comportamentos, novos valores que são visados através do percurso educativo escolhido (Josso, 2007, p. 421).

Tendo isso delineado, me vejo na posição de professora que tem um olhar sensível para as práticas lúdicas e musicais, que busca nesta formação contínua abastecer meu repertório e possibilidades de práticas musicais na rotina de minhas turmas. Mas lembro que nem sempre a vontade de buscar vai ao encontro com a real possibilidade de realizar esta formação de forma frequente e contínua. Há necessidade

de oferta, demanda, ser contemplada com uma vaga, fechar uma turma, ou seja, apenas desejar pode não ser suficiente e dependerá do quanto o professor deseja e de suas estratégias para encontrar recursos que sejam frutíferos.

Entretanto, reflito neste momento que eu posso olhar os objetivos e conteúdos previstos no currículo em movimento com um distanciamento que permita que eu tire o peso de ser responsável em ministrar conteúdos da música de acordo com as provisões que me foram dadas. Ora, se não me foi ofertada a formação musical no curso de pedagogia seria possível por somente conhecer e praticar os conteúdos do currículo em movimento alcançar os objetivos em sala de aula? Se são escassos os cursos de formação continuada em música na EAPE para pedagogos e, muitas vezes, quando são ofertados nem sempre é possível se inscrever pelo fato de ser por sorteio ou outras situações recorrentes no espaço escolar, como mencionado acima, como vivenciar essas práticas musicais? Quem são os profissionais que atualmente ofertam cursos de formação continuada para os professores pedagogos da Secretaria de Educação do Distrito Federal? Quais os projetos musicais ofertados pela SEEDF para os professores pedagogos? Essas são questões fundamentais, mas que para este trabalho considero permanecer como uma inquietação pessoal, entendendo que assim como estou buscando, muitos professores pedagogos têm procurado essa formação continuada em outros lugares.

Abro um parêntese aqui. Sabemos que cada escola tem seus projetos, assim como os professores têm autonomia para desenvolver os seus individuais ou em parceria com outras turmas. Ao visitar o site da SEEDF encontramos o projeto da Plenarinha, voltado para a Educação Infantil, em que possui uma temática a cada edição, em que as escolas trabalham com foco nesse assunto, usufruem do caderno disponibilizado para estudo e podem participar das etapas local, regional e distrital, nas quais as escolas expõem e compartilham seus trabalhos realizados ao longo do ano.

No ano de 2020, por exemplo, a VIII Plenarinha teve como tema “Musicalidade das infâncias: de cá, de lá, de todo lugar”⁶, porém, este foi o ano acometido pela pandemia da Covid-19, e ela ocorreu apenas de forma online, diminuindo a participação de algumas escolas diante dos desafios que os professores encontraram no modelo de

⁶ Disponível em: < https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/viii_plenarinha_12.05.2020.pdf > Acesso em:17/01/2024

aula remota, como foi o caso daquela em que eu me encontrava. Com isso, não encontrei nenhum projeto específico voltado para a música que parte da SEEDF, ficando esta tarefa aos cuidados das escolas ou dos professores, apenas. Reitero, portanto, que considero que não tenho a obrigação de compreender os objetivos/conteúdos presentes no currículo a fundo. Porém, destaco a minha escolha em fazê-lo, o que justifica o caminho que estou tecendo aqui.

Voltando naquele mesmo período de pandemia, quero destacar que tivemos uma oficina de experiências sonoro-musicais ofertada pela Professora Sara do Vale e a participação nos ciclos de Webinar transmitidos pelo Canal EducaDF, contando com a participação de profissionais para discutir temas específicos e relevantes para a educação, como a “Formação do Projeto Brincar: O Brincar como direito dos bebês e das crianças”. Após conhecer a formadora Sara nesta oficina, a segui nas redes sociais, em que descobri um pouco de seu trabalho divulgado por meio de vídeos, lives. Mais à frente, tive um novo contato com ela no Congresso Nacional da Abem, em Ouro Preto, no ano 2023, em que participei presencialmente com a apresentação do artigo “A música nos anos iniciais: pesquisa-formação de uma professora pedagoga”, no GTE6 – Educação Musical e Pesquisa Auto(biográfica). (Hachem, 2023). Nesse congresso, tive a oportunidade de conhecer várias professoras formadoras, inclusive a professora Sara do Vale com quem tive a oportunidade de conversar sobre questões familiares que refletem nos professores pedagogos em relação à música e suas práticas em sala de aula.

Com o que foi exposto até aqui, o problema de pesquisa se materializa a partir desta questão que me instiga a pensar: como as vivências musicais se tornam experiências formativas.

Como caminhos condutores nesta linha de me envolver com a prática musical, pretendo seguir os dois eixos formativos mencionados, quais sejam, escolher alguns artigos da Revista MEB e selecionar algumas vivências musicais propostas pela professora formadora Sara do Vale, da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF, a qual tem inúmeros vídeos com conteúdo musical disponíveis em seu canal e redes sociais com o objetivo de contribuir na formação continuada de professores, principalmente os pedagogos.

Considero, portanto, que as minhas inquietações em sala de aula, as possibilidades e os desafios para um aprimoramento das minhas práticas musicais serão

possíveis de serem respondidas com esta pesquisa-formação. Acredito que ao conhecer mais da literatura da educação musical para anos iniciais, vivenciar as práticas musicais disponibilizadas pela Revista MEB e pela professora Sara do Vale, alcançarei o propósito investigativo que consiste na experiência da minha formação com a educação musical com aquilo que me toca e me faz sentir e refletir praticando, vivenciando e me formando continuamente com práticas automediais que levam aos processos de musicobiografização.

Tendo isso delineado tomo como objetivo geral refletir sobre o sentido das experiências adquiridas com as vivências musicais escolhidas e praticadas nesta pesquisa-formação. Os objetivos específicos são: ressignificar as práticas com novas percepções a partir da pesquisa-formação; adquirir um repertório de práticas musicais para sala de aula.

Como caminho metodológico o memorial formativo, entrelaçado com a literatura no campo da educação musical e a pesquisa (auto)biográfica se configurará como memorial musicobiográfico desta professora pedagoga. De modo que será considerada a bagagem adquirida ao longo desse processo formativo no curso de mestrado, configurando na escrita do memorial os saberes experienciais, nos termos de Passeggi (2020), os saberes da vida com os epistêmicos em que o sujeito autobiográfico é quem promove essa ligação, neste caso, pela escrita do memorial como um caminho metodológico para a formação.

O que pretendo é me tornar uma professora com mais conhecimento musical e pedagógico-musical, ter uma maior experiência sobre a minha prática musical em diálogo com outras áreas do conhecimento, adquirindo um repertório de possibilidades para trabalhar com meus alunos. A partir disso, futuramente, saber-poder compartilhar esses conhecimentos e descobertas com outros professores pedagogos que se encontram nesta situação de querer, mas por não ter vivências pedagógico-musicais, não saberem o que ou como fazer com a prática musical em sala de aula.

2. CAPÍTULO 2 – DIALOGANDO COM A LITERATURA DA EDUCAÇÃO MUSICAL

Apresentarei neste capítulo a revisão de literatura realizada sobre o que já foi discutido em relação à formação, práticas e vivências musicais para professores pedagogos. O intuito foi me deparar com estudos que considerem as experiências com práticas musicais por parte do professor, a fim de ampliar minha compreensão sobre o assunto e enriquecer o meu estudo com as contribuições de pesquisas anteriores.

As buscas foram realizadas nas bases de dados, como o portal de periódicos da Capes, Scielo e na Plataforma Sucupira, que abrigam teses, dissertações e artigos para delinear o que vem sendo discutido no âmbito acadêmico. Procurei por termos relacionados à formação; prática; e vivências musicais; na pedagogia ou para pedagogos. Determinei procurar estudos dos últimos 5 anos (desde 2018), com a intenção de encontrar pesquisas e discussões mais atuais.

2.1 Formação musical de professores pedagogos

A questão da formação inicial do professor no curso de Pedagogia em relação à música é um assunto relevante, mas a minha pretensão é apresentar brevemente o que os trabalhos encontrados abordam, pois compreendo que a formação continuada em música, na qual me deterei com mais precisão, irá dar o suporte necessário para a pesquisa.

Entre as 9 dissertações e 5 teses encontradas, sinalizo que a dissertação de Vinícius Ceratti Moreira (2020), “Repertórios musicais em cursos de Pedagogia: narrativas de professoras formadoras”, aborda sobre as conexões entre Música e Pedagogia no que diz respeito às escolhas dos repertórios musicais dos professores formadores neste curso. O que chama minha atenção neste trabalho se refere aos resultados, que incluem a constatação que a influência da história de vida dos professores incide na escolha desses repertórios, ponto que apresento na escolha ou peso que nós, professores pedagogos, colocamos na escolha de se trabalhar mais ou trabalhar um pouco menos a música em nossas práticas diárias.

Em contrapartida, há um olhar mais amplo para a Educação Infantil, assim como os trabalhos de Bruna Costa Mariano Ferregueti Souza (2020), “A música como

linguagem expressiva na formação de professores de Educação Infantil em Roraima”; de Sara Paraguassu Santos do Vale (2019), “A música na educação infantil no DF: estabelecendo relações entre o Currículo em Movimento e o Currículo de Pedagogia da Unb; “A música na Educação Infantil: a formação continuada e em serviço do professor em uma escola municipal de São Paulo”, de Andreia Novaes Souto Ribeiro (2020); “Música e movimento na educação infantil: diálogos possíveis e conexões entre a Base Nacional Comum Curricular e práticas pedagógicas com crianças de 5 anos a partir da perspectiva da abordagem Orff-Schulwerk”, de Cassiano Lima da Silveira Santos (2020); “Vestígios da música na história da Educação Infantil do município de Lages/SC”, de Isabel Nercolini Ceron (2020); “Encontros entre música e pedagogia: compondo juntos uma convivência estético-poética na Educação Infantil”, de Clarice de Campos Bourscheid; e “O Ensino de Ética, para crianças, por meio da Música”, de Thelma da Silva Nunes.

O levantamento acima é para situar o assunto que muitos pesquisadores investigam quando se trata de professores pedagogos. Mas, como o foco desta pesquisa está centrado nos anos iniciais do ensino fundamental, irei, portanto, me concentrar nos trabalhos direcionados para este recorte.

Início pela pesquisa de Casagrande (2019), “Do currículo prescrito ao currículo em ação: a música na organização do trabalho pedagógico em uma escola da rede pública do DF”. A autora analisa o que determina o currículo para a música entre o 1º e 5º anos do ensino fundamental em uma escola pública de Brasília/DF, e perceber a relação entre o "currículo prescrito" e o "currículo em ação". Neste estudo foi feita uma observação minuciosa sobre o currículo em movimento, considerando os fundamentos teóricos, investigação do que está determinado dentro dele, assim como as propostas presentes para o ensino de música, elementos estes pertinentes ao meu campo de estudo e de trabalho e que podem contribuir para outras perspectivas acerca do conteúdo deste documento para a minha prática.

A autora se depara com a ausência da música como conhecimento no currículo em ação. Ou seja, aquele que ocorre na prática, e faz referência à omissão destes conteúdos no currículo prescrito. Foi averiguado que prevalece, então, a presença da música como recurso ou forma de entretenimento na rotina escolar.

Este ponto também pode dialogar com a minha pesquisa, visto que ao perceber o uso da música neste ambiente, o transfiro para os locais que já estive e para os meus ambientes pedagógicos. De modo que, nas minhas aulas, venho percebendo que o uso que faço da música não parece ser suficiente diante das possibilidades que ela oferece como área de conhecimento. Nesse sentido, é importante compreender a música como material sonoro que ao ser manipulado da forma a expressão artística. Logo, com o conhecimento gerado poderá levar o aluno a adquirir uma experiência musical, para além do seu uso e função de forma lúdica, enriquecendo assim todo o processo educacional neste período escolar, dos anos iniciais que um professor ou professora pedagoga atuam.

A tese de Leal (2019), “A música na formação e prática do professor unidocente: um estudo com professoras da rede adventista de educação”, também se relaciona com o delineamento desta pesquisa em relação à faixa da educação básica selecionada. Além do ensino fundamental, a autora abarca a educação infantil apontando sobre a questão da ausência ou deficiência na formação musical de professores no curso de Pedagogia.

A pesquisa se concentra nos estados do Rio de Janeiro, Minas Gerais e Espírito Santo; estados apresentados pela pesquisadora como aqueles que formam a chamada “União Sudeste Brasileira”. Embora o meu foco seja a rede pública e esta pesquisa trata de uma escola vocacional da rede privada, cabe mencionar que a autora identifica a carência da música nos cursos de formação de professores constatada em sua revisão de literatura.

O ponto que desejo evidenciar desta pesquisa é que, apesar desta formação musical insuficiente das professoras que fizeram parte do estudo, essa falta foi compensada pelo ensino não formal em seus ambientes familiares, escolar ou religioso, o qual tem grande influência no ensino da rede adventista. A autora destaca a importância da igreja para estes professores, visto que possuem grande contato com a música, como com o canto coral e grupos vocais e instrumentais. Com isso, posso dizer que os ambientes não formais como instituições familiares e religiosas são espaços de vivências musicais cuja aprendizagem se difere de instituições formais. De acordo com a pesquisa de Leal (2019), os conhecimentos e habilidades musicais de professores pedagogos são desenvolvidos nestes contextos e, conseqüentemente, levados para suas salas de aula.

A conclusão que a autora apresenta é a possibilidade de adquirir base e aptidão, a partir dessas vivências musicais, para desenvolver a música na prática pedagógica do professor que não teve este suporte na sua formação no curso de pedagogia. Logo, essa pesquisa conversa com a minha intenção de destacar a importância da vivência musical para te formar e te proporcionar experiências musicais em sua sala de aula. Para usar os termos de Torres (2003), os professores pedagogos que se apropriam da música vivenciada nesses contextos forma uma identidade musical a partir de suas autobiografias musicais que dão suporte à suas práticas pedagógicas.

Entre outros trabalhos encontrados, identifico a formação musical de pedagogos, na pesquisa de Conceição (2019), “Pedagogia Waldorf e a música a sala de aula: um estudo na Escola Municipal Cecília Meireles”. A autora trata da música na visão do professor unidocente da educação infantil e anos iniciais. Ela direciona o seu olhar para a prática musical em uma escola que segue os princípios da Pedagogia Waldorf, que tem a música no seu currículo.

De acordo com este estudo, fica evidente o papel da música nesta abordagem pedagógica que busca o desenvolvimento humano atrelado a uma profunda imersão com práticas artísticas. O estudo mostra que há formação específica desta pedagogia para os professores, o que favorece a presença da música em sala de aula de forma regular e com significado. E é com este olhar que a autora aponta a relevância de sua pesquisa, para auxiliar professores que estão ou não atrelados aos fundamentos da escola Waldorf, em benefício de ter a música de forma constante e significativa em suas práticas pedagógicas.

Outro estudo que menciono é “Educação musical, pedagogia e estágio supervisionado: encontros formativos presenciais e virtuais”, de Lemes (2020), que se preocupou em analisar como a educação musical pode ser otimizada nos planejamentos daqueles que estão se formando e estagiando no curso de Pedagogia, evidenciando uma preocupação em atingir as professoras e sensibilizá-las a olhar para a música desde o momento de formação, o qual de um modo geral apresenta-se insuficiente em relação à esta área de conhecimento. Com esta prática, a autora conclui que oportunizar este espaço de formação que envolve a participação e colaboração entre os membros, oportunizaram reflexões sobre a música tanto no modo de se pensar, quanto no modo de se fazer. Com isso, a autora sugere que esta prática vivenciada pelas estudantes pode

apresentar caminhos que fortaleçam a inclusão concreta da educação musical nos planejamentos destas futuras professoras, o que se apresenta como um fortalecimento da presença da música neste contexto educacional.

A tese “Música, Formação e Mídia-Educação: um estudo com futuras professoras de crianças”, de Gislene Natera (2021), aborda, a partir do experimento de ofertar uma disciplina com esta temática na graduação, como a formação de pedagogos sobre o ensino e aprendizagem de música podem ter contribuição de atividades de mídia-educação. A intenção é otimizar a compreensão deste futuro professor sobre a música, considerando a influência da mídia nos repertórios musicais das crianças e a importância de abordar conteúdos culturais adequados em atividades musicais escolares.

Isso traz uma reflexão sobre os conteúdos conhecidos e selecionados por este futuro profissional que atuará em sala de aula, pois é essencial que os professores ampliem seus próprios repertórios musicais e ofereçam experiências musicais às crianças não apenas relevantes, mas que possam ir além do que elas já conhecem e vivenciam cotidianamente fora do espaço escolar, principalmente das músicas disponíveis nos principais meios de comunicação e que se caracterizam como advindas das culturas de massa.

Sobre um desses meios, temos a plataforma YouTube, que sem dúvidas representa um instrumento de comunicação significativo e influente na vida das pessoas, inclusive das crianças e adolescentes. Encontramos na tese de Silvine de Luca Avila (2020), intitulada “O potencial de aprendizagem e as representações pedagógicas na plataforma YouTube: entre conhecimento e entretenimento”, uma discussão das facilidades ofertadas por este canal de comunicação na busca de necessidades rotineiras, seja para procurar conhecimentos ou entretenimento.

A tese em questão não trata sobre conteúdos musicais, mas pode contribuir para pensar na utilidade que desta ferramenta para o professor. O que quero dizer é que esta busca informal nos meios de comunicação, como o caso da plataforma YouTube, por conhecimentos específicos representam possibilidades de aprendizagem e podem ser usadas a favor da educação. Porém, deve ser considerado que a facilidade de disponibilizar conteúdos online faz com que aumente a quantidade de materiais disponíveis que impactam na qualidade ou credibilidade destes, sendo imprescindível o filtro e olhar crítico do professor na escolha do que pode e deve ser usado em sua prática.

Além desses trabalhos, encontrei estes nove artigos que contribuem para espessar a discussão sobre música e pedagogia. Dentre eles destaco a “Linguagem musical em instituições infantis: avaliação de duas propostas para formação docente” (Vectore et al., 2019).

O estudo destaca duas propostas de intervenção em dois espaços públicos de educação infantil, mas com diferentes especificidades em termos de localização e abordagens. O objetivo nas duas instituições de ensino foi, tanto o de aprimorar o desenvolvimento da linguagem musical das crianças, como o de favorecer com a formação dos professores com conhecimentos musicais.

Para tanto, foram organizados dois programas de formação, em que o primeiro envolveu a criação e uso de um recurso psicopedagógico e o segundo com base na Teoria da Aprendizagem Musical de Edwin Gordon. O primeiro estudo teve um acompanhamento com cada professora pelas pesquisadoras, e o segundo teve apoio diretamente de pesquisadoras de uma instituição de ensino superior. Como resultados, houve uma certa diferença no desempenho das professoras do primeiro estudo e significativas mudanças nas ações do segundo estudo.

Neste artigo de Vectore et al. (2019), encontro aspectos que apontam a importância de práticas de musicalização na infância, conforme apresentam avanços de pesquisas sobre aprendizagem de música em diversos campos, como da psicologia cognitiva musical, neuropsicologia, psicobiologia e neurociências, mas que se encontra longe de ser efetivada “principalmente pela falta de formação musical do educador que atua nesses espaços escolares” (Vectore et al., 2019, p.2).

Além disso, o estudo menciona sobre a forma com que a música aparece nesses meios. Com base nas ideias de Nogueira (2005) e Godoi (2011), citados por Vectore et al. (2019)

a pesquisa e a inserção da música nos ambientes de educação básica e nos contextos infantis ainda é incipiente devido ao fato da Educação Musical, normalmente, ter um sentido ornamental, pouco substantivo ou tratada de forma pouco científica, nos meios acadêmicos. Isso reflete a carência ou ausência de formação musical dos professores de Educação Infantil oriundos dos cursos de Pedagogia, bem como da falta de planejamento pedagógico musical para as atividades musicais realizadas nos espaços de Educação Infantil (Vectore et al., 2019, p.2).

Com esta questão, as autoras apontam como alguns dos documentos, norteadores da educação básica brasileira, se apresentam para o ensino de música em vistas da sua relevância para o desenvolvimento das crianças. Dentre os apontamentos, encontramos a importância de relacionar a música à cultura e tradições, mas também com diversificação de repertórios, com vistas a enriquecer a experiência auditiva e cultural das crianças.

Ressalta-se que a música deve ser de boa qualidade, variando desde Música Popular Brasileira, músicas folclóricas, cantigas de roda, regionais até eruditas. O trabalho com música na educação infantil tem como objetivos gerais despertar a sensibilidade, o raciocínio lógico, a expressão corporal das crianças; a linguagem musical organiza o som e o silêncio, permitindo à criança conseguir ouvir e diferenciar sons, ritmos e alturas, identificando que um som pode ser grave ou agudo, curto ou longo, forte ou suave. (Vectore et al., 2018, p.3)

Percebo com isso que há muito o que percorrer se olharmos de outra perspectiva. Ou seja, são estruturas fundamentais teriam que ser reorganizadas, currículos alterados na base da formação do professor, e porque não falar da matriz da educação básica, já que esta aproximação poderia ser fundamental na formação e preferências deste indivíduo.

O que evidencio sobre estas colocações é ampliar a minha consciência de que inserir a música na minha rotina escolar de forma rasa ou para entretenimento não é o caminho que possibilitará o uso da música com o objetivo de desenvolvimento das crianças, visto que um dos obstáculos que poderia garantir uma aprendizagem musical significativa está na falta de preparo com que o professor chega à sala de aula.

Continuando minhas buscas, encontro mais alguns artigos que reforçam essa reflexão sobre a formação musical, dentre eles “Música na formação acadêmico-profissional nos cursos de Pedagogia: 20 anos de pesquisa”, (Natera; Mateiro, 2021). Neste estudo foi realizado uma busca de trabalhos acadêmicos sobre este tema que relaciona a pedagogia com a educação musical, no período entre os anos 2000 e 2020. Isso é importante ampliar a minha revisão com discussões que vêm sendo feitas sobre o tema naquele final do século XX e no início do séc XXI.

Foram encontradas 33 pesquisas, e destaco que entre as buscas sobre formação musical continuada e formação acadêmico-profissional, as pesquisas se originam em maior parte de programas da Educação. Observando os temas, as questões levantadas, a impressão é que os mesmos questionamentos que abordo aqui continuam em pauta, pois apontam como uma possibilidade para remediar estes conflitos encontrados por muitos professores pedagogos, explorar a ideia de procurar parcerias para uma formação das estudantes de pedagogia com professores especialistas em música.

Esta é uma opção que parte do estudo de Bellochio, citada na pesquisa. Além disso, “faz-se necessário confrontar o currículo proposto com o currículo oculto e, ainda, com as demandas da sociedade para que se possa garantir uma formação com a qualidade desejada para potencializar o ensino de música na educação básica.” (Natera; Mateiro, 2021, p.17).

Vejo que este processo de evidenciar a música com qualidade exige uma responsabilidade e comprometimento da parte do professor, caso contrário, só manteremos as práticas como usualmente estão determinadas, ou seja, de modo superficial.

Em “Práticas criativas na formação de professores” Lino e Cardoso (2021), falam sobre práticas criativas na formação de professores. Com o recorte para o Rio Grande do Sul-RS, constata-se que os dados da pesquisa de campo apontam para “o reduzido espaço do ensino de música como disciplina curricular nas instituições de ensino superior gaúchas e a diminuta presença de práticas criativas nos modos do fazer musical docente.” (Lino; Cardoso, 2021, p.132).

O estudo de Requião (2019), “Arte, educação musical e a formação do pedagogo: notas sobre uma experiência”, mostra que os documentos norteadores da educação básica defendem o ensino de artes como essencial para o desenvolvimento humano. No entanto, como aborda a autora, podemos perceber incessantemente relatados que tem como tema a formação musical de professores pedagogos, uma vez que “ainda são poucos os cursos de pedagogia que se preocupam com a questão”. (Requião, 2019, p.3).

Dentre outras pesquisas, como, “Música e unicodência: pensando a formação e as práticas de professores de referência”, de Cláudia Ribeiro Bellochio, Vanessa Weber e Zelmien Adornes de Souza (2017); “Formação de professores e musicalização nas creches”, de Malba Cunha Tormin e Tizuko Morchida Kishimoto (2018); “A emancipação

cultural e o desenvolvimento humano: a linguagem musical como pressuposto formativo em um curso de pedagogia”, de Maria Lucia Marocco Maraschin e Daniela Romansin Lazaretti (2020); “A atualidade da música nos cursos de Pedagogia no Brasil”, Anderson Carmo de Carvalho e Celso Garcia de Araújo Ramalho (2020); e “A música e as artes na formação do pedagogo: polivalência ou interdisciplinaridade?”, de Sergio Luiz Ferreira de Figueiredo (2017), estes escritos, de um modo geral, também abordam sobre a música na formação de professores, a presença da música nos cursos de pedagogia, discussões sobre a unidocência, a relevância da música no desenvolvimento da criança e, por isso, a necessidade do professor ter acesso aos conhecimentos musicais desde a sua formação inicial. Entre outras discussões, o termo polivalência no ensino de Arte aparece na prática, mesmo que isso não seja evidenciado nos documentos legais, e é indicado um aprofundamento nos estudos sobre interdisciplinaridade nas linguagens artísticas.

A leitura e conhecimento acerca dos pontos mencionados são pertinentes aos professores que optam em priorizar os conhecimentos musicais em sua sala de aula, visto que preenchem lacunas e reforçam o grande valor de nossa preferência, pois os conteúdos musicais trazem reais benefícios para a educação e o processo de formação da criança.

Sobre as pesquisas mencionadas neste capítulo, cabe reforçar que as minhas preocupações e inquietações não são individuais. Esta percepção sobre a não contemplação da música no curso de pedagogia acarreta insegurança para atuar com essa área de conhecimento. Logo, isso interfere nas escolhas para os planejamentos docentes, visto que a tendência é trabalhar com aquilo que temos afinidade, conhecimento e domínio. Por isso, a falta da música na sala de aula, ou sua utilização como entretenimento, recreação e ainda praticada de modo superficial.

Assim, naturalmente a escolha em olhar e se envolver com as práticas e conhecimentos musicais, a fim de levá-los para a prática docente, tem um peso maior em relação à história de vida deste professor, no qual me incluo. Agora, perceber que esta dificuldade se encontra em várias partes do país, em várias instituições de formação de professores, na percepção de estudantes de pedagogia ou já formados e em exercício confirma que esta insegurança que sinto e relato não é só uma impressão e ela não passa

apenas por mim, mas por muitos profissionais. E é isto que pode ser evidenciado nos trabalhos encontrados sobre a formação musical dos professores pedagogos.

Diante disso, confirmo que a minha opção em priorizar a música em minha prática tem fundamentos e é necessária. Além de constatar que a aproximação com a música, seja na formação inicial continuada corroboram para estimular esta prática de forma expressiva em sala de aula. Portanto, essa formação para a prática musical em sala de aula vai além do uso da música e suas funções, mas com a intencionalidade de levar o aluno a experiência musical presentes nos conteúdos previstos para a música.

2.2. Práticas musicais de professores pedagogos em sala aula

Continuando minhas buscas na revisão bibliográfica, considero mais urgente neste momento para o meu exercício profissional buscar contribuições que envolvam essa prática musical para professores unidocentes ao invés de analisar e discutir os problemas e falhas na formação inicial dos professores pedagogos.

Deparei-me novamente com um leque maior para o estudo das práticas musicais com a educação infantil, como vemos nos títulos das seguintes dissertações: “Educação musical em pesquisa-formação: a voz cantada e falada de professoras da educação infantil”, de Ana Carla Simonetti Rossato Tomazi (2019); “A música no desvelamento do universo infantil: práticas pedagógico-musicais de professores das unidades e escolas municipais de educação infantil em Santarém, Pará”, de Raimundo Nonato Aguiar Oliveira (2018); “Musicalização e infância: contribuições da música no processo de adaptação das crianças na educação infantil”, de Juscilene Andrade de Oliveira Bittencourt (2020); “Musicalização na prática pedagógica: um estudo de caso em um centro municipal de educação infantil de Salvador”, de Jenniffer Schimitz de Carvalho (2020); e a tese “Relações com música em um projeto formativo de crianças: um estudo com profissionais de uma Escola Municipal de Educação Infantil em Porto Alegre”, de Joana Lopes Pereira (2020); “Pedagogias musicais ativas e suas contribuições para o ensino da arte”, de Karina Marques Torquato da Cunha (2019); e “A arte de reler o vivido: narrativas pedagógicas de um professor musical”, de Daniel Bortolotti Calipo (2020).

É relevante conhecer estratégias tomadas em diferentes contextos da educação para elevar o ensino da música neste nível de ensino escolar, mas compreendo que este

não é o caso para a minha realidade, visto que as intervenções ou propostas apresentadas não retratam meus propósitos de pesquisa.

Seguindo em frente, encontrei a dissertação, “Música na escola: formação inicial e atuação do pedagogo nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, de Marianna Augusta de Luna Freire Duarte Ferreira (2019). A autora aponta o fato do ensino de Música ser obrigatório na Educação Básica, de acordo com as Leis vigentes⁷ e sua atenção recai no papel do professor pedagogo no ensino fundamental, em que traz para a discussão o resultado da ausência da música em muitas das matrizes curriculares observadas, mesmo que ela seja de caráter obrigatório. A autora mostra faltas para estes professores em duas vertentes: falta de conhecimentos de conteúdos de música, por um lado e falta de experienciar esses conteúdos na formação inicial de professores. É sobre esta falta de experimentar, de passar pelo conteúdo, atividade, ser exposto a estes conhecimentos musicais que pretendo aprofundar minhas análises. Além do mais, Ferreira (2019) sugere que os professores que tiveram contato na graduação de pedagogia com alguma disciplina que envolva a formação musical refletem esta experiência em suas práticas, além de impactar na escolha dos repertórios musicais utilizados em sala de aula.

Desta forma, a presença de disciplinas de música na formação do pedagogo parece minimizar os efeitos da indústria cultural em suas práticas docentes. Em outras palavras, esses professores podem ter uma abordagem mais crítica em relação à escolha de repertórios musicais, além de adquirir um leque de conhecimentos que possibilitam a ampliação da variedade musical com que ele trabalha e apresenta para seus alunos, optando por materiais que não sejam apenas comercialmente populares, mas que também possua outros valores, de relevância cultural e educativa, por exemplo.

Isso sugere que a formação musical na graduação de pedagogia poderia fortalecer uma perspectiva mais ampla e diversificada em relação à música, indo além das influências da indústria cultural. No atual contexto de uma professora que se encontra em formação continuada, ou seja, não falando mais na minha formação inicial que apresentou suas falhas, será analisado o quanto essas formações que estou disposta a procurar irão refletir em minhas escolhas e prática docente.

⁷ Lei nº11.769 de 2018; Lei nº 13.278 de 2016

O trabalho "Educação musical na escola: o que ensinar? Contribuições a partir da pedagogia histórico-crítica", de Juliano Machado de Almeida (2020) se guia pela pedagogia histórico-crítica e levanta a questão do caráter secundário que a música é colocada nos espaços escolares. Embora o foco seja para os professores especialistas, este estudo investigou como a proposta de ensino de música na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) evoluiu ao longo do tempo e procurou contextualizar historicamente como os conteúdos de ensino foram abordados pelos métodos de educação musical mais utilizados no território brasileiro. Com isso, Almeida (2020) buscou auxiliar na compreensão de quais conhecimentos musicais devem ser contemplados, considerando a importância de ajustar o currículo de educação musical de acordo com as necessidades de formação humana abordada pelo autor com base na teoria pedagógica apresentada.

"Matemática e música: uma proposta de ensino para os anos iniciais do ensino fundamental", de Fernando Luiz Andretti (2020), trata justamente do público-alvo desta pesquisa, mas com o foco no ensino de matemática. Desta forma, o uso da música nesta investigação é primordialmente um recurso para aprimorar o ensino de matemática dos anos iniciais do ensino fundamental.

Por outro lado, na dissertação "Musicalizando com a pedagogia: configurações de sentido da música na prática docente", de Isamar Marques Candido Pales (2018), há a preocupação de compreender, por meio das narrativas das professoras, como as pedagogas trabalham a música em suas práticas e escutar suas impressões sobre a presença da música em suas formações acadêmicas. Como conclusão, a pesquisa mostra que a presença da música não alcança suas possibilidades educacionais, aparecendo como recreação, para acalmar ou ligada à conhecimentos básicos. Na percepção destas pedagogas, de acordo com Pales (2018), o interesse de haver música no currículo de Pedagogia tem a ver com oportunizar experiências que envolvam o afeto, a interação e o ritmo, e que isso possa tornar significativa sua ação pedagógica musical. As experiências que nos são oferecidas ao longo de nossas trajetórias têm grande influência em nossas posturas e encaminhamentos em sala de aula e há professores que reconhecem esta falta.

Os estudos citados e comentados apresentam contribuições para a prática e mostram que as minhas indagações e preocupações como professora da educação básica têm fundamento, além de ter pessoas tocadas a pesquisar e colocar a temática e

possibilidades de ações para o professor pedagogo, além de destacar o porquê da importância da presença da música na educação, mesmo no contexto de ser ofertado pelo professor não especialista.

Além desses, mais dois artigos colaboram para essas discussões: “A música na prática docente do pedagogo: reflexões sobre o estágio na Educação Infantil”, de Isadora Brezolin Santana e Vanessa Weber (2018), que aborda o desafio enfrentado por professores não formados em Música ao trabalhar com conhecimentos musicais na educação infantil. Para explorar essa questão, foi compartilhado uma experiência de práticas pedagógicas realizadas durante um estágio supervisionado na Educação Infantil, inspiradas na proposta pedagógico-musical de Josette Feres, com base em seu livro “Bebê – música e movimento” (Feres, apud Santana; Weber, 2018, p.01). O estudo conclui que é possível para o pedagogo desenvolver e propor atividades musicais específicas para bebês durante sua prática docente na educação infantil, desde que haja aquisição e aperfeiçoamento de saberes pedagógico-musicais. Há ainda o acesso às atividades realizadas que podem ser apreciadas por quem tiver interesse e podem servir de modelo para práticas direcionadas à educação infantil. Compreendo que se é possível para o nível da educação infantil, também será para os anos iniciais, tendo o mesmo valor nas experiências com música, seja o professor intencionado para um ou para o outro público. O peso está na experiência.

Por último, “Perdendo o medo de cantar: uma prática de educação musical com professoras pedagogas em formação”, de Silvia Garcia Sobreira e Maura Lucia Fernandes Penna (2021), apresenta um curso de extensão, utilizando a abordagem de pesquisa-ação, que foi ofertado a um grupo de cinco estudantes de Pedagogia. O escrito parte da crença de que se o professor se sente desafinado, haverá prejuízos na relação deste com a música e isso irá se tornar um entrave na sua prática docente. Foram propostas algumas atividades, como práticas de vocalização, desenvolvimento da percepção auditiva e atividades criativas e, a partir dos dados obtidos, concluíram que ao longo do curso essas atividades proporcionaram uma experiência transformadora que permitiu desenvolver uma relação mais positiva com a sua voz, tornando-as mais confiantes e preparadas para integrar a música em sua prática pedagógica.

Além das práticas, um terceiro momento de pesquisa bibliográfica foi focado na questão das vivências da música pelo professor. E é isso que se encontra em evidência no próximo tópico.

2.3. Vivências musicais de pedagogos

Ao realizar a busca no banco de teses e dissertações da Capes sobre pesquisas que abordem as vivências musicais por professores pedagogos, dentre as procuras realizadas me deparei com os seguintes trabalhos.

O primeiro diz respeito à dissertação de Daiane Aparecida Araujo de Oliveira (2020), “Educação musical: das vivências ao desenvolvimento da musicalidade de crianças”, que busca examinar como os ambientes educacionais centrados na música podem ser estruturados para promover o desenvolvimento das experiências musicais das crianças, com foco em suas vivências sonoras. Sendo assim, este estudo abordou atividades musicais centradas em vivências, mas por parte das crianças, sendo o público-alvo um grupo de quatorze estudantes com idades de 6 e 7 anos. As atividades foram organizadas pela pesquisadora, uma pedagoga, e incluíram registros das experiências sonoras das crianças, conversas em grupo sobre música e atividades com objetivos pedagógicos variados. O objetivo foi explorar como a música pode ser usada como ferramenta educacional para promover o desenvolvimento infantil, especialmente no contexto das vivências sonoras das crianças.

Os resultados encontrados foram benéficos, sugerindo que a exposição e participação em atividades musicais dentro do contexto escolar têm um impacto positivo no desenvolvimento da musicalidade das crianças.

O outro trabalho se refere à dissertação de Idelvânia Passos de Araújo Oliveira (2016), sob o título de “Entrei no curso assim, eu... e hoje, nesse grupo, eu me sinto nós”: a formação de professores no curso “Vivências com a Musicalização”, este curso mencionado é o mesmo que participei no 2º semestre de 2018 com esta formadora. Nesta pesquisa, a autora destaca o fato de a formação do professor ser contínua ao longo do seu percurso profissional e apresenta que uma proposta de capacitação musical para professores da Educação Básica visa não apenas ao desenvolvimento das habilidades musicais, mas também à aquisição de conhecimentos pedagógicos relacionados à

música, de modo a prepará-los para conduzir práticas musicais em suas aulas. Neste sentido, é considerado como os professores percebem os conhecimentos vivenciados no decorrer desta formação.

Como conclusão, a autora apresenta que incentivar e promover experiências musicais se mostra fundamental para a motivação e aquisição de conhecimentos essenciais para conduzir a prática pedagógico-musical de forma eficaz. Compreendo que este contato com as experiências e saberes musicais proporcionados aos professores possibilita ensinar música de maneira positiva e efetiva dentro do espaço escolar, otimizando os resultados junto aos alunos, pois um professor confiante, que tem conhecimento e domínio do que está fazendo e ensinando, utiliza-se desses recursos a seu favor e a favor do aprendizado dos alunos.

Na mesma direção deste pensamento, o artigo “Música, jogo e criação nos estágios supervisionados: experiências estéticas na licenciatura em Pedagogia”, de Erika Natacha Fernandes Andrade e Deisy Rodrigues Marqueti Jeamanordes (2022), toma como base as ideias do pesquisador François Delalande, que argumenta que a música pode ser vista como uma forma de jogo e que pode despertar o interesse musical das pessoas por meio da exploração de diferentes sons e outras vivências com a música. A partir disso, o foco da pesquisa se dá na graduação de pedagogia em uma disciplina prática específica, em que os estudantes têm a oportunidade de vivenciar atividades musicais que são ofertadas com a intenção de serem apreciadas como práticas recreativas e agradáveis, somadas ao conceito de que a música é vista como um jogo.

É defendido neste estudo que o professor pedagogo pode favorecer para o despertar tanto da vontade, como da aptidão musical das crianças, no entanto, para oferecer elementos musicais com qualidade e criar suas propostas com jogos musicais, é necessário que este professor tenha experienciado significativamente isso já na sua formação inicial.

Diante do exposto, podemos perceber que há alguns trabalhos que abordam sobre vivências musicais de professores pedagogos. Porém, como o meu foco está na *pesquisa formação*, me instiga saber como essas vivências, transformadas em experiências são abordadas em estudos da educação musical na perspectiva da pesquisa (auto)biográfica.

2.4. Música na escola com pesquisas narrativas (auto)biográficas

Para introduzir o último tópico deste capítulo, evidencio a relevância e o potencial das narrativas para a nossa formação, visto que elas possibilitam o desenvolvimento profissional e pessoal dos professores. Com elas e seus registros, é possível analisar e refletir sobre nossas experiências, dúvidas, desafios, lembrar e compartilhar histórias de vida e de profissão. Isso nos leva a ampliar perspectivas e formas de lidar com situações que acabam por ser comuns nas diversas salas de aula. Além disso, viabiliza o fortalecimento ou até reconhecimento da nossa identidade profissional.

Quando fui apresentada a este campo da pesquisa (auto)biográfica pela minha orientadora e convidada a adentrar nele, sabia que iria me deparar com uma nova abordagem metodológica, pelo menos para mim, e que surgiriam muitos caminhos, conhecimentos e reflexões para investigar. E é assim que constato que a cada percurso que tenho realizado, venho acrescentado elementos na minha bagagem formativa e à forma de perceber minhas práticas.

Com isso, busquei e selecionei algumas pesquisas que tiveram como abordagem a pesquisa (auto)biográfica inserida no contexto da pesquisa narrativa, não para fechar esta discussão, mas para estabelecer uma ponte entre esta revisão de literatura e os diálogos que acontecerão ao longo desta pesquisa.

Compreendo que esta abordagem traz contribuições para a busca do conhecimento individual e coletivo, haja vista que esta relação entre o individual e o social está intrínseca aos sujeitos. Conforme apresenta Josso (2007), ao se referir ao termo singular plural, a pesquisadora aborda sobre a natureza da relação entre essas duas palavras em suas investigações, em que “a existencialidade é abordada por meio de uma trama totalmente original – porque singular – no seio de uma humanidade partilhada. É por isso que em nossas pesquisas com histórias de formação eu emprego frequentemente a expressão de nossa existência singular plural.” (Josso, 2007, p. 420).

Mas as narrativas não se tornam relevantes apenas se partirem de adultos, professores, pessoas com carreira ou grande bagagem nas costas. Elas podem partir dos sujeitos que são o foco de nossos trabalhos: as crianças. É dessa perspectiva que se

encaminharam as pesquisas de Anders (2014) e Pedrini (2013) que trago aqui para algumas ponderações.

Na dissertação de Anders (2014), intitulada "Dançar na Aula de Música: 'Dá gosto de vir para o colégio'", encontramos uma investigação do significado da dança nas aulas de música na educação básica. O estudo se baseou em narrativas de crianças para explorar como elas percebem e valorizam a dança como parte de sua educação musical. Isso ocorreu em uma escola da rede privada de Porto Alegre/RS, que integra a dança em seu currículo de educação musical do segundo ao quinto ano.

De acordo com a autora, há nos relatos narrados pelas crianças fragmentos que remetem ao seu ambiente escolar, familiar e social, elevando assim a dança como um importante fator na relação social deste grupo. Acerca das narrativas dos estudantes, Anders (2014) apresenta que “voltar-se para a criança para aprender com elas o significado de suas experiências tornou-se possível devido ao novo espaço de reflexão sobre as minhas próprias experiências.” (Anders, 2014, p.15). Compreendo com isso que de algum modo o ambiente ao nosso redor nos atinge e contribui na formação do que somos, assim como numa via de mão dupla, também modificamos este meio e as pessoas que nele convivem.

Ao explorar a aprendizagem musical na infância, Pedrini (2013), fundamentou metodologicamente sua pesquisa nas narrativas de crianças, considerando-as como agentes sociais ativos e capazes de refletir e expressar suas experiências e significados atribuídos à música. Por meio de entrevistas narrativas, a autora procurou responder como as crianças participantes percebem e interagem com a música, considerando tanto o ambiente educacional quanto o seu cotidiano, revelando que há aprendizado além do ambiente escolar com a influência da família e da mídia. Sua pesquisa visou compreender quais sentidos são atribuídos pelas crianças sobre suas experiências e ensinamentos musicais através de suas narrativas e, a partir desses elementos, guiar e enriquecer sua prática.

Com esta premissa, vejo que os estudantes e cada grupo que trabalho me ensinam muito, principalmente que nem sempre o caminho que deu certo uma vez, dará certo novamente. Percebo em minha prática que ao conseguir captar sensivelmente as pistas que o grupo me dá, adquiro possibilidades para fazer diferente e acertar. Ou seja, desta forma, os meus alunos e as minhas turmas me conduzem e fazem o meu trabalho se

enriquecer. E é claro que eles se beneficiam nesta troca que realizamos diariamente, afinal, eu modifico o meio e o meio me modifica.

Pedrini (2013) também nos conduz a refletir sobre a relação do professor com os estudantes, ao relatar uma de suas experiências como professora de música em um de seus trabalhos em uma escola de educação infantil. Neste exemplo vivido pela pesquisadora, ela relata que por um bom período a professora regente precisou acompanhá-la em suas práticas com os bebês devido ao estranhamento que uma pessoa de fora causava neles. Isso é muito comum aos bebês, por isso o período de acolhimento e adaptação exige muita compreensão, pois o choro demora para ser substituído por uma demonstração de confiança naqueles que os irão acompanhar diariamente fora do alcance de suas famílias. Destaco um trecho de seu relato:

Assim que eu pude ficar sozinha com eles e que não precisava mais que a professora se sentasse para cantar comigo as músicas que eu propunha, trouxe baquetas para que os bebês me acompanhassem batendo-as no chão. Porém, ao distribuí-las, fui surpreendida com a primeira ação deles: sacudiram e balançaram no ar, não percutindo no chão. Sem desânimo, ajudei um a um a bater no chão (...) Depois disso, então, fui com a “mochila mágica” repleta de sinos. O que os bebês fizeram? Conforme já havíamos feito com as baquetas, percutiram meus sinos no chão (Pedrini, 2013, p. 11).

Sempre percebi na minha prática que a criação do vínculo com as crianças não é imediata. A ligação se dá por meio de uma rotina, da repetição, da presença constante que vai se tornando cada vez mais natural no reencontro que se dá a cada dia no ambiente escolar. Percebo isso em minhas turmas, assim como a crescente presença de um laço afetivo com as turmas que tenho contato, ano após ano, nos encontros nos corredores, entradas saídas e até aos arredores das escolas.

Ao chegar e fazer nossas rodas de conversas, na sala ou no pátio – práticas existentes em minhas rotinas escolares a cada ano, tanto na educação infantil como no ensino fundamental – sempre ocorrem os pedidos ou iniciativas dos estudantes em cantar ou gesticular músicas ou brincadeiras que vamos aprendendo ao longo dos dias. Esse acervo advém de uma troca mútua, ou seja, eu apresento novas possibilidades a eles ao mesmo tempo em que eles me apresentam brincadeiras e músicas que eu não conhecia, ou ainda resgatando de minhas memórias, e isso contribuí para parte da

identidade de cada turma ao mesmo passo que mostra a importância da referência do professor, como vemos no relato de Pedrini. Podemos aprender muito com as crianças em suas ações ou em suas narrativas, as quais revelam como elas percebem o mundo, mas nossa referência se torna primordial no aprendizado escolar, não apenas na facilitação de transmissão de conhecimentos, mas também como possibilidade de inspirar ou motivar os estudantes na busca ou complementação de suas identidades.

Com isso, faço uma ponte com o que é discutido por Cuervo e Pedrini (2010), acerca da exploração do conceito de criatividade, que historicamente foi concebida como dom, e não como uma habilidade que pode ser desenvolvida e aprendida. Neste estudo, as autoras também destacam a importância de sensibilizar os alunos para os sons do ambiente, objetivando ajudá-los a perceber esses sons ao seu redor como elemento importante ao “desenvolvimento da musicalidade na *performance*” (Cuervo; Pedrini, 2010, p. 51).

É gratificante saber que uma das práticas pedagógicas sugeridas pelas autoras, que visa a escuta atenta de um ambiente como a sala de aula ou seus arredores, seguido pelo registro físico dos sons percebidos por cada aluno, já fez e fará parte das minhas propostas, assim como tem uma importância no desenvolvimento da capacidade de perceber, distinguir, classificar diferentes fontes de sons, focando sua atenção nesta busca, o que propicia trabalhar a concentração deste aluno.

Outro ponto que Pedrini (2013) me leva a pensar é quando esta apresenta que, embora esperasse que as crianças compreendessem a leitura de partitura, a noção de que as notas sobem e descem, por exemplo, entre outras preocupações, ela percebe que “a preocupação com isso era unicamente minha, não delas, que seguiam aprendendo, divertindo-se e gostando da música, independente de entenderem a leitura de partitura como eu desejava.” (Pedrini, 2013, p.13). Oras, esta impressão me ajuda a tirar mais um pouco do peso que eu coloco sobre a minha responsabilidade em trabalhar música em sala. A autora, uma professora especialista na área, ministrando música em uma escola pública que oferece música como componente curricular, compreende que algumas experiências são mais relevantes do que a teoria em si.

Com tudo o que foi exposto, volto a reiterar o valor das narrativas, que nesta pesquisa contemplará o meu lugar como narradora. Encontro em Josso (2007) o aprofundamento sobre o impacto transformador da narração de histórias de vida no

processo de formação do indivíduo. Com a autora compreendo que as histórias de vida não são apenas relatos de experiências passadas, mas ferramentas poderosas para a autorreflexão, aprendizado e desenvolvimento pessoal e de formação do professor.

E para me conduzir por esta pesquisa-formação, encontro com Araújo (2017) e Almeida (2016) pistas que mostram o caminho desta abordagem no campo da Pesquisa (Auto)biográfica. Volto a reiterar que as pesquisas narrativas se tornam relevantes no campo educacional não apenas ao fazerem referência ao pesquisador(a) ou professor(a) que narra sua história com o ambiente escolar e geram neste caminho conhecimentos. Bragança (2018) traz um apanhado histórico que envolve pesquisas narrativas, passando, entre eles, por um nome de muita relevância na área da Educação, ao se referir que

podemos tomar a vida e obra de Paulo Freire como marco na direção de práticas educativas que consideram a trajetória de vida dos educandos, especialmente jovens e adultos, suas histórias, saberes e narrativas como referências para construção de conhecimento, em uma educação especialmente dialógica (Bragança, 2018, p. 72).

Os autores supramencionados destacam o lugar em que a voz do outro é legitimada por eles próprios, ou seja, pelas suas narrativas de formação. Isso fica claro na pesquisa de Araújo (2017), que objetivou a formação musical e se atentou às narrativas que os estudantes de música do ensino médio traziam para contribuir em sua formação com a pesquisa-formação-ação. O foco foi compreender como esses estudantes constroem significados e contribuições para sua formação a partir das experiências musicais.

Ao perceber a falta de produções no campo da pesquisa (auto)biográfica ao que se refere aos estudantes de ensino médio, Araújo (2017) se utiliza da pesquisa-formação-ação, junto aos aspectos teóricos metodológicos da pesquisa (auto)biográfica para este fim com inspiração no dispositivo de documentação narrativa de experiências pedagógicas (DNEP), embasada em Suárez (2015). De modo que, Araújo (2017) constrói com os estudantes a documentação narrativa de experiências musicais (DNEM) e sugere que esta proposta é capaz de escutar e refletir sobre os caminhos de formação musical percorridas pelos estudantes gerando conhecimentos sobre o uso e valores musicais que permitem ao educador perceber ou ampliar suas possibilidades formativas com a música.

A ação desta pesquisa buscou proporcionar caminhos de acordo com e para o indivíduo, que por meio dessa ação, produziu conhecimentos sobre e para si, conhecimentos sobre e para o *outro*. Mais uma vez, reforço que o outro aqui, é representado pela música, pela narrativa, e por seus pares (Araújo, 2017, p.55).

O que se nota é que a Pesquisa-Formação-Ação (PFA) está conectada e se fortalece, mutuamente, ao longo de todo o processo, permitindo que os estudantes também se desenvolvessem ao se investigarem, visto que “a pesquisa busca proporcionar que o sujeito se forme ao e para se investigar, tendo qualquer dos três elementos da tríade PFA como porta de entrada, que se retroalimentam entre si durante todo o processo.” (Araújo, 2017, p.55). Assim, o autor mostra a potencialidade da pesquisa-formação – e ação – ao objetivar as narrativas de seu alunado, e como isso contribuí para a formação daqueles que estão sendo investigados e daquele que está investigando.

Outra abordagem dentro da pesquisa (auto)biográfica é a História de Vida tendo como a narrativa como elemento estruturante. Almeida (2016), embasa seu estudo nesta perspectiva e reforça, com base nas ideias de Josso, que “através das narrativas pessoais e da escuta das memórias de outro docente, cada participante pode chegar à compreensão do que hoje é profissionalmente, pois (re)constituirá vivências passadas que poderão auxiliá-lo nesse processo” (Almeida, 2016, p. 19).

Essas ideias vêm para reforçar a importância e a certeza de seguir o caminho das narrativas em minha pesquisa, considerando que é recente este tipo de abordagem nas pesquisas científicas, datando da década de 90, de acordo com Passeggi (2020).

Sobre a pesquisa-ação, Almeida (2016) reitera que

Esse tipo de pesquisa contempla uma possível mudança de postura, ação e/ou visão sobre si, sobre o outro e sobre a profissão e todos os contextos envolvidos. Assim, desencadeia um processo de conscientização do professor, tanto acerca de sua trajetória de vida, quanto do que foi formador em suas experiências” (ALMEIDA, 2016, p. 23).

Em um primeiro momento, a minha intenção era olhar para os meus estudantes, principalmente nesses dois anos de formação no Profartes, mas percebi que a minha necessidade como professora estava em olhar para mim, para a minha história e a minha

profissionalidade, praticando uma escuta atenta daquilo que reverbera em mim nas memórias, nas vivências e experiências da formação, gerando um autoconhecimento sobre a minha musicobiografização.

Apego-me ao termo *viverpesquisarnarrarformar*, cunhado por Bragança (2018), por se referir à nossa experiência no polo de memória e narração. De modo que, vejo este processo inserido em minha trajetória, ao considerar minhas buscas, especialmente após a entrada no programa de mestrado profissional. Nele, encontrei possibilidades de permear pelos lugares em que há discussões sobre música e educação básica, me deparando com a exposição de minhas experiências escolares, dúvidas e conflitos, reflexões que se encaminham para uma formação resultante deste encadeamento. E entre proximidades e diferenças encontradas nas narrativas me descubro, em textos/pesquisas escritos ou nas conversas compartilhadas encontrando, assim, a minha identidade narrativa como professora.

Outra abordagem utilizada na pesquisa (auto)biográfica é o memorial de formação, amplamente discutido por Passeggi (2020). No campo da educação musical, com pesquisas orientadas por Abreu (2024), esta abordagem tem sido relacionada ao conceito de musicobiografização (Abreu, 2024). Logo, a pesquisa de Santos (2023, p. 05) realizada no Profartes nos orienta sobre o memorial musicobiográfico como dispositivo para elucidar “saberes docentes com potencial para uso da mediação pedagógica, considerando a musicobiografização como processo de formação e compreensão das práticas docentes”. As considerações do trabalho desenvolvido pela autora é de que a construção do memorial musicobiográfico, se configura como um material reflexivo e formativo, que possibilita “a compreensão da docência e impacta a mediação pedagógico-musical [...] Graças a esse olhar de intencionalidade proporcionado pela musicobiografização é possível refigurar minhas ações.” (Santos, 2023, p. 109).

Outra pesquisa relacionada é a de Simas (2021), primeiro autor da educação musical a cunhar o termo memorial musicobiográfico para discutir a pesquisa-formação de docentes que atuam com o ensino de música em escolas de educação básica. Para ele, a escrita do memorial musicobiográfico proporciona a possibilidade de “reinventar-se, (re)conhecer saberes musicais adquiridos na formação em música e refletir sobre os efeitos de suas ações nos contextos em que atua” (Simas, 2021, p. 53).

Diante do exposto, considero que este diálogo com a literatura sustenta tanto o interesse por esse tipo de pesquisa, como cria uma base para avanços desta pesquisa no campo da pesquisa (auto)biográfica, na vertente da pesquisa-formação, tendo o memorial musicobiográfico como dispositivo formativo.

3. CAPÍTULO 3 – REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

Neste capítulo apresento o referencial que fundamenta esta pesquisa. Tomo como fundamentação teórica o método (auto)biográfico utilizado no campo investigativo da pesquisa (auto)biográfica em educação, com a abordagem da pesquisa-formação e o dispositivo formativo do memorial de formação, mais especificamente o memorial musicobiográfico.

3.1. O método autobiográfico na pesquisa-formação

Cada um tem a sua história. O ambiente, referências, possibilidades, oportunidades, vivências, experiências e preferências que te “moldam” para você se tornar o que é e buscar os caminhos que te identificam – ou se identificam com você.

O estudo trata-se de uma pesquisa que utiliza a abordagem da pesquisa-formação, no âmbito da pesquisa qualitativa em Educação (Passeggi, 2020). Essa abordagem objetiva compreender a minha história de vida e práticas com a educação entrelaçadas à música. Mas antes, esclareço que esta abordagem tem raízes no método biográfico das ciências sociais (Ferrarotti, 1991). Este autor explora o potencial do método biográfico na pesquisa sociológica, destacando a oportunização gerada a partir das interações entre os indivíduos e o contexto social ou histórico. A filosofia deste método é embasada em Sartre como bem define Ferrarotti (1991).

Um homem é um indivíduo; o melhor termo seria o de um universal singular; tendo sido totalizado, e assim universalizado pela sua época, ele retotaliza-se, reproduzindo-se a si mesmo como singularidade. Sendo, em princípio, universal através da universalidade singular da história humana, e singular pela singularidade universalizante dos seus projetos, este homem precisa ser estudado com ambas as perspectivas em simultâneo. E isto exige um método apropriado (Ferrarotti, 1991, p. 173)

Ressalto a relevância de reconhecer que cada ser é singular-plural, assim como já apresentado com Josso (2007), e nessa relação “o conhecimento integral de um torna-se assim o conhecimento integral do outro. O coletivo social e o singular universal iluminam-se reciprocamente.” (Ferrarotti, 1991, p. 173). Isto é, cada pessoa se constitui por contextos históricos e sociais, dos grupos e relações aos quais se depara ao longo da

vida, e são esses aspectos que são considerados, de certa forma, universais, ao mesmo passo que a forma como cada uma vivência, assimila e responde a esses pontos, diz respeito a si, aos seu singular.

Ao consultar o texto de Passeggi (2020), temos acesso ao movimento (auto)biográfico no Brasil desde o início da década de 90, sendo que ali tenho a possibilidade de contextualizar as histórias de vida em formação, na pesquisa (auto)biográfica. Para Passeggi (2020, p. 61), o foco dessas abordagens no método (auto)biográfico está em “sinalizar a presença da subjetividade em pesquisa” desta natureza.

Conforme nos apresenta Passeggi (2020) o método (auto)biográfico surge no Brasil em 2004, no primeiro Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica – I CIPA – que aconteceu no sul do país, contando com a contribuição de pesquisadores de várias partes do mundo. A autora conta que Nóvoa, pioneiro no uso do termo (*auto*) entre parênteses, logo, no Brasil os pesquisadores deste campo investigativo passaram a utilizar o termo entre parênteses, diferindo dos europeus como nos esclarece a autora: “O (auto)biográfico é utilizado pela primeira vez no livro de António Nóvoa e Matthias Finger (2014) e aparece sempre associado a método: “O método (auto)biográfico e a formação” (Passeggi, 2020, p.65). Nesta ocasião, o pesquisador esclarece que:

A intenção, em 1988, do (auto) devia-se ao aspecto subjetivo que o método biográfico adquiria em educação, ausente em sociologia. Os parênteses podiam também sinalizar que a subjetividade não era vista na perspectiva intimista do eu, uma vez que o foco do método estaria nas aprendizagens, no conhecimento de si e do outro e na transformação individual de quem se forma (Passeggi, 2020, p. 65).

As pesquisas educacionais nos processos de formação docente ganham força na investigação da pesquisa (auto)biográfica com a “virada biográfica em educação” a partir dos anos de 1990. De modo que os professores passam a vivenciar “os processos de formação no decorrer de sua existência e privilegiam a reflexão sobre as experiências vividas no magistério” (Passeggi; Souza; Vicentine, 2011, p. 369).

Nessa perspectiva, os autores nos esclarecem que “não se trata de encontrar nas escritas de si uma verdade preexistente no ato de biografar, mas de estudar como os indivíduos dão forma à suas experiências e sentido ao que antes não tinha” (Passeggi; Souza; Vicentine, 2011, p. 370). Para eles, a noção de escrita se amplia nos processos de

pesquisa-formação com os vários dispositivos de escritas de si, entre eles o memorial de formação, como defende Passeggi (2023).

A autora nos esclarece que “o memorial de formação, enquanto dispositivo da pesquisa-ação-formação, compreende dois níveis de reflexão narrativa que se realizam ao narrar a experiência vivida e ao reinterpretar a experiência narrada.” (Passeggi, 2023, p. 01). A autora segue defendendo que “uma das grandes apostas do memorial de formação é a de que a pessoa que narra se aproprie da escrita acadêmica para compreender seu percurso individual no seio de trajetórias memoráveis, valorizadas na e pela academia” (ibidem, p. 10).

Acrescento outra passagem em que Passeggi (2001), citando Pineau traz a reflexão que “em Educação, a narrativa de vida, dentro do mesmo espírito, foi concebida como um processo de intervenção, tendo como prioridade colocá-la a serviço do narrador, visando à sua transformação” (Pineau 1983, apud Passeggi, 2001, p.4).

A história de vida do professor em formação é transformada, pelo processo de escrita, em um texto acadêmico, cujo percurso culmina com o ritual de defesa e a conquista de um novo estatuto identitário. O memorial adquire, por esse viés, um valor social e afetivo para o autor (Passeggi, 2001, p.4)

Ao privilegiar as escritas de si no processo de pesquisa-formação entendo com Josso (2004), que trata da experiência e formação de professores, que as recordações referências são aquelas que servem de parâmetro para a vida como professores, são aquelas que implicam “uma articulação conscientemente elaborada entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideação” (Josso, 2004, p. 48). Isso, na pesquisa-formação, possibilita articular a experiência às nossas vivências.

Isso reitera que o memorial, por ser narrativo, o legitima como potencial transformador no desenvolvimento profissional, não apenas de seu autor, mas também para o meio profissional e acadêmico. Isso se deve por integrar reflexões particulares com o rigor exigido pela academia. Com isto, esta pesquisa apresentará como dispositivo da pesquisa-formação o memorial musicobiográfico, por entender que este tipo de memorial abarca os processos de formação tendo os saberes, conhecimentos e práticas musicais como elemento estruturante da vida-formação que aqui se configura no percurso do reconhecimento de uma professora pedagoga que busca construir

experiências formativas em música, na reflexão atenta sobre as memórias e as vivências de práticas com a música almejando aprimorar o meu exercício docente.

3.2. O memorial musicobiográfico

O conceito de musicobiografização vem sendo desenvolvido ao longo dos últimos oito anos. Desde 2017, o Grupo de Pesquisa Educação Musical e Autobiografia – GEMAB tem se dedicado à construção do conceito musicobiografização, (Abreu, 2017; Oliveira, 2018; Souza, 2018, 2024; Pitanga, 2021; Queiroz, 2021; Simas, 2021, Alencar, 2022, Andrade, 2023; Santos, 2023; Oliveira, 2023, Cardoso, 2024; Rodrigues, 2024; Araujo, 2024 e Hachem 2024). Me junto a esses autores na tentativa de aprofundar esse conceito que, como nos ensina Abreu (2025),

O conceito de musicobiografização tem a música como elemento mediador da construção de nossas histórias e experiências formativas, com a qual são registradas em estreita relação com a linguagem musical, admitindo-se que é com ela que o sujeito se compreende. Por essa razão, no termo musicobiografização, a música vem em primeiro lugar como elemento constitutivo, tanto de uma área quanto do sujeito que com ela busca sentidos para a escrita da vida (Abreu, 2025, p. 09)

A partir desta autora, outros pesquisadores têm buscado aprofundar o termo na perspectiva filosófica (Araujo, 2024) e nas práticas musicais automediais, como bem destaca Souza (2024).

A musicobiografização faz aproximações epistemológicas entre o campo investigativo da educação musical e o da pesquisa (auto)biográfica. Abreu (2022) esclarece que, no diálogo com outras áreas do conhecimento que utilizam o método (auto)biográfico na pesquisa-formação, se faz necessário localizar o campo da música com seus elementos estruturantes a fim de identificar as contribuições que este campo traz para a formação do sujeito. “Trata-se de uma aposta no sujeito que, ao manipular material sonoro-musical, se expressa, da forma e forma, atribuindo valor e sentido à sua autoformação, mediante práticas musicais automediais.” (Abreu, Souza e Araujo, 2024, p. 02). Para os autores, “as práticas automediais” do sujeito, com as músicas que ele vivência e experiencia elucida “sistema de valores, padrões estéticos, crenças,

procedimentos interpretativos ou visões de mundo construído na própria narrativa”, neste caso no próprio memorial formativo. (Abreu, Souza e Araujo, 2024, p. 03).

Assim, caminhamos com Abreu (2025, p. 08 na compreensão de que “o conceito de musicobiografização tem como elemento estruturante a narrativa daquele que se narra com música”. Nesse processo narrativo, a reflexividade do sujeito o acompanha nesse gesto de constituição sobre si mesmo. É, como atesta a autora, um “agir segundo as formas da música que ele pratica. Isso faz da relação consigo mesmo um trabalho incessante de reflexão com os materiais externos – linguagens, sons, gestos, expressão, entre outros elementos pelos quais a subjetividade de quem narra se constitui” (Abreu, 2025, p. 08).

Como propõe Souza (2018, p. 175), “uma perspectiva musicobiográfica pode levar o sujeito a compreender a si-mesmo e o outro, sua temporalidade e seus lugares de experiência, seus saberes musicais e sua memória musical de formas renovadas, reconfiguradas”. Logo, cabe a mim como professora a busca por “uma formação que incorpore novos conhecimentos para dentro da construção de experiências, transformando modos de biografizar-se no mundo” (Abreu, 2023, p. 09).

Para a autora, “o conceito de musicobiografização enuncia em seu propósito a ação formativa em música com atitudes pedagógicas embasadas em pressupostos teóricos da pesquisa (auto)biográfica, na constituição das dimensões da subjetividade” (Abreu, 2023, p. 09). Essa perspectiva dialoga com os construtos de Passeggi (2020).

Na biografia como vida encontramos o *sujeito da experiência*, na biografia como formação o *sujeito epistêmico*, e na biografia como texto o *sujeito autobiográfico* que se constituiu, na(s) e pela(s) linguagem(ns) numa estreita relação com o sujeito epistêmico e da experiência. [...] O que resulta para mim desse exercício filosófico sobre as três dimensões do sujeito – epistêmico, da experiência e autobiográfico – é que o sujeito autobiográfico religa no processo de *autobiografização*, o sujeito epistêmico e da experiência [...] mediante o uso da linguagem (oral, escrita, digital gestual, icônica, **musical**) ele se transforma em narrativa, poesia, [**música**] e história. Sua essência não é, pois, a vida (bios), mas a narrativa (texto, **ou música**), na qual e pela qual ele se torna um outro (reinventa-se) (Passeggi, 2020, p. 73-74, grifo da autora, negrito e acréscimo de Abreu, 2023, p. 10).

A autora segue esclarecendo que “dentro destas dimensões da subjetividade é possível dizer que, no processo de musicobiografização há uma intencionalidade

pedagógico-musical daquele que participa deste processo, no caso, professores ou pesquisadores do campo da educação musical” (Abreu, 2025, p. 10).

Refletindo sobre a escrita de um memorial musicobiográfico, encontro em Abreu (2024), uma orientação a esse respeito. Para a autora,

A escrita de si é um dispositivo formativo, em que a pessoa que é levada a refletir sobre o seu percurso formativo, sua trajetória profissional, na representação do si realizada pelos seus feitos e efeitos, advindos dos processos de musicobiografização, evidenciados nos modos de agir e se tornarem agentes, protagonistas de suas histórias de vida profissional com a música (Abreu, 2024a, p. 11).

Logo, entendo que a escrita do memorial musicobiográfico requer uma intencionalidade fundamentada nas narrativas em que a literatura da educação musical, as práticas musicais automediais e a circulação do conhecimento em eventos da área ajudam nesta intencionalidade formativa.

Em se tratando do memorial musicobiográfico, compreendo com Santos (2023, p. 44) que este dispositivo formativo “permite fazer uma abordagem da formação docente privilegiando a função da música nesse processo de trazer à tona o sujeito (auto)biográfico” (Santos, 2023, p. 44). No caso do professor pedagogo que conhece e pratica a musicobiografização em sala de aula, este poderá privilegiar a função da música em suas aulas avaliando como os seus alunos produzem sentidos na aprendizagem musical e por meio dela. Os estudos com esta literatura na educação musical e também com as práticas formativas em minicursos relacionados a musicobiografização tem me mostrado que é possível, como pedagoga, fazer esta escolha intencional como um propósito didático e pedagógico-musical, ao propor que a música na sala de aula ultrapasse uma função de comando, por exemplo, mas que os levem a “momentos significativos de suas vidas amalgamados às escolhas musicais. Foi um trabalho de juntar pedacinhos, de ouvir o outro” (Torres, 2020, p. 1.597).

A aposta neste dispositivo formativo foi também de Simas (2021), que utilizou pela primeira vez o termo memorial musicobiográfico como fonte para abstrair “o cerne da docência, entendido como conhecimentos musicais para o docente atuar com música, composto pela bagagem musicobiográfica do professor” (Simas, 2021, p. 44).

Para fazer a reflexão e reinterpretação de minhas vivências transformadas em experiências formativas com a música considero que as características da musicobiografização são apropriados para o processo de análise das escritas produzidas no memorial de formação que apresentarei no capítulo quatro.

3.3. O procedimento de análise

Apresento a seguir alguns procedimentos de análise que utilizarei para reinterpretar a experiência narrada. Para compreender as teorias biográficas, entendemos com Passeggi (2020) que, pesquisa (auto)biográfica explora, de forma recorrente, as narrativas de formação dos sujeitos. Os elementos constitutivos dessas narrativas têm como base a “memória-lembrança” (Ricoeur, 2008) oferecendo elementos para análise do fazer musical dos sujeitos.

O processo de análise será construído concomitantemente com a escrita do memorial musicobiográfico, mostrando minha reinterpretação sobre as experiências narradas.

De acordo com Ricoeur (2008), a unidade de análise se configura como uma trama narrativa, centrada na temporalidade e narratividade – seleção, organização da linguagem disposta na unidade de discurso por mais tempo do que a frase; ou seja, formando um pequeno texto com inteligibilidade em que aponte e clarifique, na narratividade, a experiência temporal – delimitação, ordenação e explicitação do sujeito epistêmico, ou seja, do sujeito da formação.

Assim, construirei essa trama com as seguintes unidades discursivas: 1) A reflexividade acontece com as memórias, conversas, leituras e escritas de si; 2) A formação é contínua; 3) Formando-me com o outro: uma experiência com pesquisadoras da educação musical. De modo que essa trama se configurará como a minha história com a música, em especial com a educação musical. Esse mundo do texto, como nos esclarece Ricoeur (2008) revela em uma arte de narrar a nossa relação com o mundo real – uma dimensão temporal como fonte de informação a ser refigurada, ou para usar os termos de Passeggi (2020) para ser transformada com a experiência narrada sendo reinterpretada.

Essas três tramas construídas no memorial de formação com a música, será

interpretado com as dimensões do sujeito empírico, epistêmico e autobiográfico, tratados por Passeggi (2020) e ampliado por Abreu (2023) como sujeito musicobiográfico. Será, portanto, com o texto do memorial de formação que me colocarei na condição de saber refletir que “compreender é compreender-se diante do texto” (Ricoeur, 2008, p. 63), o que significa, estar diante de um sujeito da experiência que com o conhecimento adquirido se musicobiografiza, como pretendo que seja o meu caso com esta pesquisa-formação.

4. CAPÍTULO 4 – MEMORIAL DA FORMAÇÃO MUSICAL DE UMA PEDAGOGA

Neste capítulo apresento o memorial da minha formação com a música, tanto na prática ao longo da vida, como nos cursos de formação, como é o caso deste mestrado profissional que gerou possibilidades formativas nas disciplinas com pesquisadoras da educação musical, bem como na participação de eventos científicos e contatos com profissionais da área que aconteceram até o momento. Isto inclui a submissão de artigos para eventos como da Associação Brasileira de Educação Musical (Abem), Congresso Nacional e Encontro Regional, que ocorreram em 2023 e 2024, respectivamente, e na minha participação naqueles que ainda irão acontecer após a conclusão deste mestrado, como é o caso do Congresso Nacional da Abem, 2025, que ocorrerá em Curitiba e no qual pretendo apresentar um artigo resultante desta pesquisa concluída. Assim, os eixos deste memorial não serão apresentados de forma linear, mas emergirão das escritas de si.

Em busca de compreender como vivências musicais se tornam experiências formativas, é pela via da pesquisa-formação que busco obter esta consciência e percorro por dois eixos formativos que compreendo serem caminhos para o meu desenvolvimento profissional com a música, dentre os quais: a) experienciar algumas propostas pedagógico-musicais indexadas na Revista Música na Educação Básica – MEB e b) selecionar algumas vivências musicais propostas pela professora formadora Sara do Vale.

Para a seleção dos artigos da Revista MEB, foi considerado a primeira análise dos títulos e em seguida dos resumos, acompanhado pela leitura na íntegra de algumas seleções que se mostravam como potencial para conversar com a prática de professores pedagogos. Neste caso, temas muito específicos, exigindo especialidades e fora de alcance, como aqueles que envolvem a execução de instrumentos, canto coral, públicos específicos, como ensino médio, foram desconsiderados na primeira etapa. Iniciou-se a busca em ordem decrescente desde o ano mais recente, iniciando em 2024.

Acerca do segundo eixo norteador que compete aos conteúdos produzidos e criados pela formadora e professora Sara do Vale, ao entrar em seu canal do youtube⁸,

⁸ <https://www.youtube.com/c/ProfessoraSara>

o qual já contava com mais de 1 milhão de inscritos, vi uma infinidade de vídeos disponíveis, com propostas de músicas e brincadeiras acessíveis e significativas para professores e estudantes. Pensei comigo: como escolher e selecionar os conteúdos que serão levados para a minha sala de aula?”. Navegando pela página, vejo as seções “Videoclipes”, “Shorts”, “Playlists criadas”, “Lançamentos”, “Vídeos mais acessados” e por fim “Vídeos”. Mas o canal que tive maior afinidade para acessar e usufruir dos conteúdos compartilhados foi o seu *instagram*⁹, com conteúdos voltados aos professores e o qual passei a acompanhar rotineiramente e a criar uma pasta de vídeos salvos para revisitar neste processo de (re)aprender as propostas musicais.

Convém salientar que a quantidade selecionada, vivenciada e levada para a minha sala de aula não atenderam as minhas expectativas iniciais. Ao ter apoio e acesso aos conteúdos mencionados, uma impressão de que haveria tempo e material para trabalhar tudo ou quase tudo no início dessa coleta foi muito presente. Mas isso se desfez considerando que o tempo para cada componente curricular é muito limitado ou corrido no ensino fundamental. Até mesmo o tempo, para trabalhar o português, a matemática, a geografia, a história, as ciências naturais, a educação física, entre outros componentes, o professor precisa se organizar muito bem em seu planejamento para contemplar minimamente bem as partes que o currículo que nos orienta abrange.

Outra observação é que as propostas rendem ao longo do ano. Isso quer dizer que uma mesma atividade, música ou brincadeira é repetida diversas e diversas vezes pelos estudantes, até o momento em que ela se torna pertencente ao ambiente e ao grupo. É naquele momento, por exemplo, em que os estudantes se organizam e se convidam para cantar, que percebo que aquilo agora é parte de nossas experiências, se tornando uma cultura do cotidiano escolar, como nos ensina a pesquisadora Nilda Alves (2003).

Em ambos os canais, comecei uma busca entre os vídeos, olhando a legenda e selecionando algumas prioridades, considerando meu público atual nesses dois anos de mestrado profissional com crianças de 7 e 8 anos. Percebo que minhas possibilidades são ampliadas, pois torna-se palpável a maioria das brincadeiras, além de colocar um grau maior de dificuldade ou variações nas propostas, visto que com esta faixa etária as

⁹ <https://www.instagram.com/professorasaraadovale/?hl=pt>

crianças já têm um bom repertório brincante e entendimento do funcionamento e desafios apresentados. Essa impressão se deu por eu já ter trabalhado com crianças menores e saber que existem limitações a cada fase do desenvolvimento.

Assim, procurei primeiro músicas e brincadeiras conhecidas, algumas caídas no meu esquecimento e lembradas com saudosismo – Escravos de Jó¹⁰, Babalu¹¹, Adoletá¹², Fui à China-na¹³, Abre a roda tindolelê¹⁴, A casa do Zé¹⁵ etc. Mas dando chance para as novas também, comecei a conhecer outras ideias e possibilidades – Posso encantar os sons¹⁶, Chuva¹⁷, Alfabeto cantado¹⁸ etc. Nesta seleção fui separando, pouco a pouco, o que deveria aprender ou lembrar para levar para os meus alunos. De modo que precisei pensar em estratégias para esta vivência em mim, antes de chegar ao meu público-alvo. Por isso, foram necessárias ações de ler, ver, rever, apreender até que tudo isso seja por mim apropriado, o que remete ao que nos ensina Bellochio (2003, p. 41), “a necessidade de se tornar pesquisadores e professores como sujeitos engajados conjuntamente na produção e apropriação de conhecimentos gerados em pesquisas.

Essas atividades presentes na revista e nos canais apontados foram apresentadas e exploradas por mim na sala de aula. Saliento que, embora eu tenha acessado esses materiais e “estudado” para possibilitar o encaminhar destas vivências aos meus alunos, nem sempre isso ocorreu na “forma”, ou seja, moldado no modo com que foi apresentado nos vídeos ou artigos. Isso porque há uma reinterpretação que passa por mim, assim como com meus alunos, uma conexão com as versões que eu conheci na minha história, da infância à formação adulta, esquecimentos que oportunizam improvisações, gerando novas versões de brincar e cantar. Pretendo mostrar, na escrita deste memorial, o que foi apurado dentre os conteúdos oferecidos pela professora Sara do Vale em seus canais do YouTube e Instagram e dos artigos da Revista MEB.

¹⁰ https://www.youtube.com/watch?v=YjilQ2wvCi4&t=5s&ab_channel=SaradoVale

¹¹ <https://www.instagram.com/p/DAtNu-TRzqu/>

¹² <https://www.instagram.com/p/C7tjzv8gxfg/>

¹³ <https://www.instagram.com/p/C9aLAVqpxYh/>

¹⁴ https://www.instagram.com/p/C_JdRd1PbgS/

¹⁵ https://www.youtube.com/watch?v=WozWJasHccs&ab_channel=SaradoVale

¹⁶ Do livro A encantadora de sons, de Sara do Vale:

<https://youtu.be/RGO4p62EFWc?list=PLzh1gMdFnkPtLHdf84Et1yHQtSG1K0pYZ>

¹⁷ https://youtu.be/bWRggHkSgEE?list=OLAK5uy_m3B627bE-rsclGhkt1_Ygj35pzFWpSmr8

¹⁸ <https://youtu.be/vrR5POvXAjg>

A seguir, apresentarei nos subtópicos questões referentes a este conjunto que representa a minha pesquisa-formação, desde questões anteriores e posteriores à minha formação como pedagoga.

4.1. A reflexividade acontece com as memórias, conversas, leituras e escritas de si

Partindo da realidade de professores e professoras pedagogas, como eu, que se deparam com as práticas musicais nos anos iniciais do ensino fundamental, trago uma pré-compreensão, com base em Ricoeur (2010) das prefigurações relacionadas a minha formação para chegar a ser o que sou hoje no contexto escolar. Assim, proponho uma escrita formativa, em diálogo com a literatura, considerando o presente-passado e passado-presente.

Sou pedagoga de formação e hoje atuo como professora nos anos iniciais do ensino fundamental, sendo que trabalhei a maior parte da minha experiência docente com a educação infantil. Podemos imaginar que ambas as esferas comportam – ou deveriam comportar – um espaço primordial para a música.

Mas em que momento o meu interesse se volta para a música, na minha prática, na minha vida pessoal e até na procura de um programa de mestrado nesta área? Ou ainda, em que momento sinto a necessidade de pensar mais a fundo o meu exercício e a relevância da música para a formação dos estudantes?

É claro que algo me chama a atenção na música antes da minha formação e do meu trabalho em sala de aula. Venho de uma família toda de origem ou ascendência libanesa. Nasci e fui criada no Brasil, mas ainda mantendo forte as referências desta cultura em razão da minha família, portanto, não é impossível imaginar que a música me chamou a atenção de uma forma diferente desde muito pequena. Eu só via e ouvia essas referências no meu ambiente familiar, quase ninguém ao meu redor conhecia aquilo, eu me sentia diferente pelo tanto de peculiaridades que aconteciam no meu meio.

Algumas memórias da minha infância, família e vida vão surgindo. Neste momento em que começo a escrever, passa pela minha cabeça os timbres únicos e marcantes da música árabe.

Vem à minha mente as sonoridades do **derbak**, acompanhado pelo **al mijwiz**, **mizmar**, **qanun**, **oud**, instrumentos estes tão notáveis, além do acordeon, violino... Foi

necessário recorrer a uma conversa com meus familiares, Pai e irmão, para relembrar e identificar alguns instrumentos e seus nomes presentes na música de tradição árabe. Alguns eu me recordava, como o derbak, oud, outros não conhecia os nomes, outros conheci ou parei para prestar atenção isoladamente nesta conversa.

A música *Ana ma fley*¹⁹, da cantora Najwa Karam emerge e me transporta para a minha infância. A coloco agora mesmo para tocar e fico arrepiada e sensibilizada... chega a dar até um nó na garganta. Ah! As lembranças...

Dessas recordações, lembro das canções na minha casa, nas reuniões familiares, nos trajetos feitos de carro, principalmente no caminho da escola ou na volta para a casa. Das inúmeras festas e o **dabke**, esta dança típica, animando e envolvendo a todos. A música árabe e suas (ou minhas) danças, reflexos, sensações e sentimentos. Música também é isso. Faz tocar, sentir e faz marcar. E assim foi conforme fui crescendo, ao entrando na adolescência e ao ir definindo meus gostos, memórias e afetos relacionados à música que me acompanham até os dias de hoje.

Ao emergir tais lembranças me coloco na condição de professora frente aos meus alunos que também carregam uma bagagem musical e como isso poderia ser estimulado em sala de aula para que o gosto pela música fosse ativado como uma recordação referência como trata Josso (2004) e Araújo (2017). São nossas referências musicais que nos moldam, nos transformando e indicando caminhos ou deixando vestígios de como temos nos constituídos e os motivos pelos quais lembramos dessa ou daquela música. Talvez, numa roda com meus alunos essas recordações referências possam levá-los a conectarem-se mais consigo mesmo levando-os a perceberem a sua presença no mundo e como professora eu os deixando vir ao mundo, como atesta Biesta (2017), de acordo com princípios arendtianos.

Ao iniciar minha trajetória com a educação infantil, em 2014, o primeiro contato foi com uma turma de berçário I, logo após me formar, cheia de entusiasmo para perceber nesta vivência como se dá o desenvolvimento infantil. Tive então uma experiência que me marcou neste caminho musical. Lembro-me claramente daquele momento de adaptação e acolhimento dos bebês entre três e nove meses, em que todos ou quase todos choravam ao mesmo tempo pelo ambiente e pessoas nada familiares,

¹⁹ <https://youtu.be/Xeor-AxzKGY>

logo, o estranhamento. Eu estava só, sem saber o que fazer para acalmar e acalentar aqueles pequenos seres. Foi então que comecei a cantar “a dona aranha subiu pela parede...” e na ocasião, sem conhecimento musical, considerei que como em um passe de mágica, a troca do choro pelo silêncio e olhares atentos. Esqueci o restante da música e logo o murmúrio recomeçou. Minha primeira lição no meu primeiro dia com os bebês foi: a música se apresenta como um caminho de possibilidades. Desde então, como em um primeiro contato de confiança, priorizei utilizá-la em minha prática pedagógica, desenvolvendo planejamentos e projetos que contemplem a musicalidade.

Em outro momento, conversando com a professora Jéssica Fritzen, mestre em Música pela Universidade de Brasília – UnB, e que estuda música com crianças, relatei sobre a pesquisa e essas experiências que venho construindo neste processo formativo. Mais do que ler a pesquisa de Fritzen (2023) foi poder dialogar presencialmente em um café sobre suas experiências com esse público infantil. Ela me disse que provavelmente, neste episódio por mim relatado, os bebês pararam de chorar por encontrar na minha voz algo familiar, associando a voz feminina, ao fraseado mais agudo, a esta música. Talvez, essa associação esteja ligada às suas mães, avós, professoras, outras figuras femininas, ou pessoas com timbres parecidos que ao cantarem reproduziam uma tradição oral presente no imaginário social.

Apreendi nessa conversa o quanto música e emoção estão associadas. Ou seja, o que para mim era intuitivo e empírico, com a pesquisadora vejo o “sujeito epistêmico” se revelando nessa autobiografização, ou para usar os termos de Abreu (2024b) na minha musicobiografização tendo a música como o *medium* na minha formação atual.

Lembro de um relato trazido por Bellochio e Figueiredo (2009, p. 38), na Revista MEB e que me faz pensar. A citação é a seguinte:

–Será que podes cantar uma música para nós? Minha voz é feia, não tenho dom! Fico me questionando: – Até quando cantar com os alunos será uma atividade para quem tem dom? Será que minha amiga professora esteve algum dia no recreio para ver e ouvir as músicas que a escola possui?

Com comentários dos autores de que, “a professora também poderá incluir elementos expressivos”. Neste momento da escrita, ao retomar essas lembranças, busco indícios de como eu cantava a Dona Aranha, se havia ali um “caráter expressivo triste,

alegre, choroso [...] intensidades: forte, fraco, crescendo e decrescendo o som, fazendo mudanças repentinas de forte e fraco, e assim por diante” (Bellochio; Figueiredo, 2009, p. 42-43).

Uma vez que considero essa pesquisa-formação aquilo que venho trazendo de reflexividade na articulação de memórias, práticas, conversas e leituras sigo com Vilarinho e Ruas (2019), que abordam sobre a influência da musicalização para bebês nos aspectos físico, social e afetivo, evidenciando a música como forma de comunicação e de expressão que antecede a fala, além de reforçar a importância da família e da escola em relação à música para o desenvolvimento infantil. Os autores, com base em Trevarthen (2019, apud Vilarinho e Ruas, 2019), abordam sobre a propensão dos bebês em destacar a voz humana entre outros sons escutados, especialmente a voz da mãe.

Uma indagação levantada nesta conversa com Jéssica Fritzen foi que a necessidade da vivência da música, diferente de outras disciplinas, como geografia, história, que são objetivas, estão no concreto, já que tenho o material de apoio ou estudo aquele conteúdo para dar a aula. Já a música é dinâmica, passa pelo nosso corpo, pelas emoções, nos conecta, e seu conteúdo exige a vivência da música pelo professor.

Neste dialogar, Jéssica Fritzen considera que a professora, como é o meu caso, também precisa cantar essas músicas se ouvindo, percebendo as nuances, o caráter expressivo, ou seja, não basta levar a música é preciso vivenciá-la, se apropriar antes, no seu planejamento, e experienciar essa conexão levando seus alunos ao mesmo procedimento. Entendo aqui que nas diferentes funções da música como nos mostra Hummes (2004, p. 17), na expressão emocional, prazer estético, divertimento, comunicação, representação, entre outras, quem faz essa conexão é o sujeito que dela se apropria.

Jéssica Fritzen, que é formada e pesquisadora nesta área, me disse que na preparação de atividades musicais é necessário ter conhecimento para entender e saber a intencionalidade com que se prepara tal atividade, para não cair na aplicação de uma atividade pela atividade, sem intenção ou sentido. Novamente vou me percebendo neste lugar de professora e quais as responsabilidades que temos diante de nossas formações e diante de nossas intenções.

Logo, e desvelando este objeto de estudo com Abreu (2022, p.04) começa a ganhar forma com “a minha bioteca que vai se constituindo com a literatura que emerge

do campo da educação musical”, pois inseri em minhas leituras sobre a música para bebês estudos como os de Angelita Block, Beatriz Illari e Jéssica Fritzen.

De forma mais ampla tais leituras destacam a habilidade surpreendente dos bebês para ouvir e discernir sons, mostrando particular interesse pela voz humana, especialmente a da mãe. Eles conseguem perceber detalhes sutis em sons e melodias. A voz é vista como a primeira forma de expressão musical humana, evoluindo para ser o primeiro instrumento musical dos bebês ao longo do seu desenvolvimento.

Ainda com Jéssica Fritzen, tive a oportunidade de realizar o minicurso denominado “Os princípios da Music Learning Theory na Primeira Infância” no XVIII Encontro Regional Centro-Oeste que ocorreu em 2024, em Goiânia/GO, vivência que explanarei no capítulo 4, subitem 4.3. Formando-me com o outro: uma experiência com pesquisadores da educação musical.

4.2. A formação é contínua

A minha formação musical vem mais especificamente da formação continuada após o término da faculdade e no decorrer da minha atuação docente para a educação infantil e para os anos iniciais. Um curso que tratava de brinquedos e brincadeiras foi realizado no início da minha carreira como professora, ainda na Prefeitura Municipal de Curitiba – PMC, no qual encontro a música inserida em alguns contextos, como nas canções populares que atravessam o tempo, nas cantigas de roda, brincadeiras de mãos, confecção de materiais e instrumentos não convencionais, entre outros.

Essas memórias me levam novamente para a literatura que escolhi para sustentar minhas vivências musicais nesta pesquisa-formação. Me deparei com o proposta pedagógico-musical de Teca Alencar de Brito na Revista MEB de 2013. A escolha desse artigo de Brito (2013, p. 101)²⁰ me permitiu vivenciar processos de criação musical, nos “jogos do criar”, como propõe a autora.

Me deparei também com o trabalho de Viviane Beineke (2006)²¹, na mesma Revista MEB. A autora traz canções brasileiras arranjadas para jogos de copos e mãos. Esse repertório de parlendas e trava-línguas acompanhados de materiais simples como

²⁰ Disponível na Edição: v. 5 n. 5 (2013): Música na Educação Básica

²¹ Disponível na Edição: v. 3 n. 3 (2011): Música na Educação Básica

copos de plástico e sons corporais me abriram um mundo de possibilidades para favorecer tanto a minha expressão criativa quanto a dos alunos e de forma prazerosa na forma de brincar e fazer música em formato coletivo de uma roda.

Outro curso marcante foi o de Vivências com a Musicalização, que toca em pontos mais específicos que eram novidade para mim. Pode parecer óbvio aos especialistas, mas trabalhar os parâmetros do som, preparar e cuidar da voz, ampliar o repertório musical e ter acesso a um material rico e de qualidade são pontos que deveriam ser mais bem trabalhados para ou com os pedagogos, visto que há uma responsabilidade grande em relação ao ensino dos conteúdos de música previstos nos documentos guias da educação básica. A partir disso, planejamentos incluindo a música sempre estiveram presentes nas minhas rotinas ao longo desses quase 10 anos de atividade, em uma contínua busca por cursos, palestras, seminários da área.

Encontrei na Revista MEB vários artigos que auxiliam professoras como eu a ampliar o repertório musical, mas isso ocorreu estando no mestrado, pois nem sempre a produção de pesquisadores da educação musical chega no chão da escola. Tenho visto materiais da educadora musical Cecília França que tem buscado ao longo dos anos dar visibilidade ao seu trabalho, com materiais visivelmente estimulantes. Mas, ainda são escassos os materiais pedagógicos de práticas musicais que chegam até o professor ou professora pedagoga.

Destaco que a maioria desses materiais da autora estão disponíveis em sites para vendas como é o caso de “Trilha da Música” que possui cinco volumes contendo livros, CD e jogos musicais. Mas, é na Revista MEB que pude estudar propostas pedagógico-musicais da autora como, por exemplo, o texto, *Sozinho eu não danço, não canto, não toco*, que toma como práticas “os materiais sonoros, caráter expressivo e forma, catalisada pela integração das modalidades de composição, apreciação e performance [...] ilustrados por atividades que promovem a exploração expressiva e criativa” (França, 2009, p. 23). Neste texto, me deparo com práticas que exigem um conhecimento musical mais aprofundado, como mencionou Jéssica Fritzen em nossa conversa. Isso, para mim, é um desafio que pretendo persistir nele para não reproduzir práticas, receitas prontas, mas para além de vivenciar a música, experienciar sabendo fazer música. Trata-se de “saber-poder-fazer com estratégias de produção de conhecimento” (Abreu, 2022a, p. 19)

Durante a pandemia da COVID-19, entre 2020 e 2022, especialmente, houve um momento de reflexão sobre minhas conquistas, objetivos e o que eu havia feito efetivamente para alcançar minhas metas até ali. Naquele momento de isolamento mais intenso, resolvi colocar em prática um grande desejo: aprender a tocar um instrumento musical. Entre aqueles que eu tinha interesse, escolhi o violão. Tentei, com ajuda de pessoas ao meu redor, a aprender os primeiros acordes e posteriormente em uma escola de música.

Num caminhar muito lento, vou persistindo, visto que esta etapa de escrita do mestrado e atuando na escola não tenho encontrado tempo para praticar o instrumento. Mas, acredito que com o pouco repertório adquirido e alguns acordes básicos para acompanhamento será possível continuar me desenvolvendo, pois algumas melodias começam a tomar forma. Meu repertório básico, atualmente no violão, e que considero músicas para a sala de aula que são sempre utilizadas por professores de música são: asa branca, a casa, se esta rua fosse minha e leãozinho do Caetano Veloso entre outras do Legião Urbana, Marisa Monte.

Acredito que com este repertório inicial será possível elaborar práticas pedagógico-musicais para os meus alunos nas quais poderei acompanhá-los no violão para que eles se expressem cantando, coreografando, fazendo percussão corporal ou tocando algum instrumento rítmico, como clavas, chocalhos com tampinhas de garrafa e outros instrumentos alternativos.

Depois dessa etapa formativa, sinto que terei mais conhecimento musical para caminhar com os meus estudos musicais neste instrumento harmônico, cuja intenção principal será a de poder levar mais esta formação para as minhas aulas e proporcionar estas vivências com os estudantes aproximando-os mais para se sentirem interessados nas aulas, no intuito de aguçar a vontade de estar ali aprendendo, interagindo, conectando-se com a música.

Figura 2. Praticando violão



Fonte: Arquivo pessoal.

Ao trazer essas memórias formativas vindas do ambiente familiar, educacional e de escola particular de música – considero que esse tripé formativo traz indícios do potencial para desenvolver a minha reflexividade na pesquisa-formação, e seus possíveis impactos na formação dos estudantes que passam por mim durante a sua escolarização, nessa etapa inicial do ensino fundamental.

No dia a dia, independente da escola ou turma em que me encontro, consigo perceber o impacto que a música tem nos estudantes, desde o encantamento, o interesse, a participação, a calma ou o entusiasmo. Por não ter formação nessa área, e pela afinidade artística, venho desenvolvendo com meus alunos mais as atividades musicais em detrimento às demais. Mas mesmo procurando trazê-la para a minha sala de aula, tenho a percepção de que me falta uma base mais consistente para me mover neste campo do componente artístico-musical. Por isso, meu objeto de estudo está centrado na formação contínua, incluindo práticas musicais em sala de aula.

Através do diálogo com a literatura, com os trabalhos produzidos no meio científico, minha pesquisa-formação se articula com uma ação na sala de aula, colocando as práticas musicais num âmbito mais investigativo. Portanto, essa busca contínua por conhecimentos e formação no campo da música objetiva, de modo mais efetivo, saber-poder-fazer na minha prática a articulação entre teoria e prática, entre vivências e experiências.

Um dos primeiros pontos sobre a responsabilidade do professor pedagogo em relação às Artes, conforme discutido por Figueiredo (2017), é que na pauta da polivalência do professor de artes, encontra-se o obstáculo em se capacitar adequadamente um profissional em quatro áreas distintas, a saber, artes visuais, cênicas, música e dança, no tempo de duração de um curso de graduação “...para que este profissional seja competente do ponto de vista artístico e também esteja preparado pedagogicamente para lidar com o ensino de cada uma das áreas artísticas na escola.” (Figueiredo, 2017, p.4). Diante disso, abre-se um espaço para falar dos cursos de pedagogia, que apresentam em sua grade curricular uma oferta pequena e ao que tudo indica, não satisfatória, no currículo obrigatório referente à metodologia de ensino de artes, assim como o profissional formado.

Além dessa situação dos cursos de pedagogia nos deparamos com leis e documentos norteadores da educação básica, no que diz respeito à música e sua presença nos espaços escolares, que deveriam impactar as práticas dos profissionais que estão expostos aos conteúdos e formas apresentados a eles. Mas, essa fragilidade da música como obrigatoriedade tem sido exposta pela Lei nº 11.769 (Brasil, 2008), de 18 de agosto de 2008, embora de caráter não exclusivo que em 2016, sofre alteração com a Lei nº 13.278 (Brasil, 2016) que tira a sua exclusividade. Isso pode significar uma grande perda para a educação brasileira, incidindo direta e indiretamente na formação dos estudantes, sendo essas questões discutidas por muitos profissionais da Pedagogia ou de Educação Musical.

Podemos ver, por exemplo, com Alves, Kebach e Moreira (2020) que a Educação Musical tende a ficar em segundo plano nos ambientes escolares, sendo muitas vezes “lembrados” prioritariamente nas datas comemorativas ou festas promovidas pela escola, “utilizando-a apenas como recurso para se desenvolver outros conteúdos” (Alves; Moreira; Kebach, 2020, p. 160).

Acrescento aqui a percepção de elementos que contemplam a música como meio para se “chegar a tal lugar”, por exemplo, cantar a música para anunciar o final de uma atividade e início do lanche, ou para guardar os brinquedos ou o fim do parque, para acalmar e chamar atenção do grupo, aprender as letras, sequências ou um conteúdo.

Ao perceber o poder da música na prática, como algo que atinge e cativa as pessoas, penso na minha aula e em como eu posso e devo incluir a música de modo a

promover uma aula interessante e proveitosa. Além disso, usar a música não apenas como uma ferramenta ou um meio para se atingir outro objetivo, mas ela e seu conteúdo como a aprendizagem em si.

Em uma impressão geral, partindo do senso comum, ao planejar as aulas e os conteúdos a serem trabalhados, há uma tendência a priorizar algumas disciplinas. Na alfabetização, aprender as letras, seus nomes e sons, a ler, a escrever, a interpretar e compreender. Português e matemática são as áreas que aparecem em destaque e que se conversam com todas as outras o tempo todo visto que estamos falando neste momento do BIA, bloco inicial de alfabetização. Ao juntar outros desafios como salas numerosas e que contemplam uma diversidade de níveis de hipóteses de escrita, de comportamentos e ritmos de aprendizagem, comumente com famílias em processo de investigação de laudos de seus filhos(as), veremos melhor a proporção e condições de muitas escolas e salas de aulas. Como disse Bondía (2002), “a experiência é cada vez mais rara, por falta de tempo. Tudo o que se passa, passa demasiadamente depressa, cada vez mais depressa.” (Bondía, 2002, p.4). Podemos citar aqui uma reflexão sobre experiência e vivência, “...temos de fazer um trabalho de reflexões sobre o que foi vivenciado e nomear o que foi aprendido. Todas as experiências são vivências, mas nem todas as vivências tornam-se experiências.” (Josso, 2009, p.137). Então continuo me perguntando como e o que fazer para significar minhas práticas musicais para e com as crianças.

Dito isso, por ser um processo sinuoso, com desafios, cobranças de resultados por várias partes – escola, família, si mesma – a prioridade fica a cargo de algumas disciplinas e conteúdos selecionados, em que o lúdico, a brincadeira, as saídas da sala de aula para o ambiente externo, práticas artísticas e corporais podem facilmente ficar de lado ou serem esquecidas até por alguns períodos. A pressa acaba por anular a experiência. Logo, entendo com esta pesquisa-formação que as crenças de professores pedagogos de que a música é fundamental na educação básica de alunos acabam por fortalecer a busca individual desses profissionais para colocar a música na sala de aula em posição de igualdade com outras áreas do conhecimento. Para concluir com Nóvoa (2009, p. 22), trata-se de “uma teoria da personalidade que se inscreve no interior de uma teoria da profissionalidade [...] qualquer coisa de indefinível, mas que está no cerne da identidade profissional docente”.

4.3. Formando-me com o outro: uma experiência com pesquisadores da educação musical

Nesta intenção de me formar com a área de educação musical, participei do XXVI Congresso da Abem entre os dias 29 de outubro e 01/ de novembro de 2023, em Ouro Preto/MG, e isso significou aprendizagens, descobertas, superação, satisfação e possibilidades. De fato, parte de um processo de formação. Particularmente, me senti desafiada em me expor e até me senti como estivesse invadindo um espaço que parece não ser meu. Isso se deu pelo fato de ser um evento voltado para o campo da música, com a uma maioria especialista em Música, entre estudantes da graduação, mestrado e doutorado, pesquisadores e formadores.

Figura 3. Banner de entrada do XXVI Congresso Nacional da ABEM, ocorrido entre os dias 29/10/23 e 01/11/23 em Ouro Preto/MG.



Fonte: Arquivo pessoal.

Explanei sobre esta sensação e fui muito bem acolhida pelos profissionais e pesquisadores da área musical, que expressaram, em mais de um espaço, a satisfação

de ver a presença de mais Pedagogos participando nesta edição do Congresso, os quais estão em meio às discussões que dizem respeito à ambas as partes, ou seja, musical e educacional.

Nesta ocasião, pude trocar ideias, percepções e experiências com um grupo de mestrandas do programa de pós-graduação em música da UnB. Participo no grupo de pesquisa Educação Musical Escola e Autobiografia (GEMAB) com duas delas, nele temos estudado, elaborado e submetido artigos e discutido a educação musical escolar na pesquisa (auto)biográfica. Estar participando em estudos de dois programas como o Profartes e o PPGMúsica tem me dado suporte para fazer essa travessia formativa em música.

Durante o congresso da ABEM, este grupo de mestrandas, do qual fiz parte, dividiu a hospedagem, rendendo conversas e trocas de ideias e experiências nos momentos livres ou entre um café ou outra refeição. Além disso, este grupo interagiu bastante com professoras, pesquisadoras, mestrandas e doutorandas presentes no congresso. Dessa interação percebi o quanto as minhas questões na pesquisa-formação são também questões de outras profissionais com as quais convivi ali.

Ao ver alguns rostos conhecidos, como a Profa. Dra. Francine Kemmer Cernev, professora do Profartes na UnB, do qual faço parte e também a professora e formadora da Secretaria de Educação do DF – SEEDF, Profa. Dra. Sara do Vale, esta com quem tive a oportunidade de participar da oficina de construção de instrumentos musicais com materiais não convencionais na modalidade à distância durante a Pandemia da Covid-19. Apresentei-me e pude falar um pouco sobre o meu objetivo de estar ali, que era comunicar alguns pontos do meu projeto de mestrado profissional que se encontra em andamento. Esse acolhimento me aproximou mais da área da educação musical, pois estar com pesquisadores e autores que lemos e aprendemos sobre música torna o processo formativo mais vivo, mais dinâmico e mais aconchegante.

Neste congresso, pude participar do GTE 5 de Educação Musical e Pedagogia, onde estavam presentes a Profa. Dra. Cláudia Ribeiro Bellochio que possui em sua formação também a graduação em Pedagogia e que trabalha com temas da educação musical, formação de professores, educação, pedagogia e canto coral. Estar diante desta autora de artigos que venho lendo e colocando alguns em prática na sala de aula me

proporcionou momentos de reflexão sobre o potencial da minha formação com a música para sala de aula.

A Ma. em Música e Dra. em Educação, Sara do Vale, também possui formação em música e em pedagogia. Sua dissertação que se intitula “A Música na Educação Infantil no DF: estabelecendo relações entre o Currículo em Movimento e o Currículo de Pedagogia da UnB.” É relevante para os professores pedagogos do DF. Além do trabalho da Sara do Vale e sua pesquisa, também havia tido contato com a tese da Profa. Dra. Dulcimarta Lemos Lino, que se chama “Barulhar: a escuta sensível da música nas culturas da infância”, nos primeiros passos do meu projeto, me ajudando a pensar os alunos, o barulho, o silêncio, nossos corpos não silenciosos e nossas ações.

Figura 4. Eu e Dulcimarta Lino.



Fonte. Arquivo pessoal

Figura 5. Foto com Cláudia Bellochio



Fonte. Arquivo pessoal

Figura 6. Cláudia Bellochio, eu e Sara do Vale.



Fonte. Arquivo pessoal.

Apresentei minha comunicação intitulada “Música nos anos iniciais: pesquisa-formação de uma professora pedagoga” no GTE 6 Educação Musical e Pesquisa (Auto) biográfica, com a presença da Coordenadora do GTE, Ziliane Teixeira, professores, pesquisadores e ouvintes que contribuíram e acolheram o meu tema e objeto de estudo.

A Profa. Dra. Leda Maffioletti, com uma fala acolhedora e incentivadora me estimulou a cantar e muito com os meus alunos, indicou a Revista da MEB e sugeriu que eu a usasse mesmo, sem fazer crítica ao uso de receitas prontas na minha prática. Ao procurar a professora Cláudia Bellochio e falar sobre suas pesquisas com os professores pedagogos, esta deu abertura para visitar seus trabalhos e procurá-la quando precisasse, culminando na presença desta pesquisadora na minha banca de qualificação e de defesa do mestrado. A ouvinte e doutoranda Inês Hartt Pereira e Lopes da Fonte me procurou para me parabenizar e incentivar no meu caminho com a pesquisa, além de se prontificar a manter contato e estabelecer trocas de conhecimentos. Salvei a sua página para revisita-la e conhecer suas práticas com a formação de professores.

Figura 7. GTE 6 – Educação Musical e Pesquisa (Auto) biográfica.



Fonte. Arquivo pessoal.

Nessas trocas, pude explicar um pouco sobre as minhas intenções e preocupações com a educação musical dos alunos que estão em contato comigo, perceber na pauta destas pesquisadoras pontos que conversam com alguns incômodos meus e perceber possibilidades de me alimentar e me aprimorar, assim como aproveitar para buscar conhecimentos com seus temas de estudo.

Foi possível participar do curso “Onde Que Tá o Tum? Vivência do corpo sonoro” com a Curitibana Andrezza Prodóssimo. No curso, vivenciei momentos muito interessantes. Como o corpo individual e, principalmente, coletivo pode produzir uma sonoridade tão espetacular. Foram feitas muitas práticas, algumas possíveis para eu levar para a minha realidade, outras mais complexas que compreendo que não domino, nem preciso dominar, visto que não sou uma professora especialista em música ou que não passei pela prática na intensidade necessária para me apropriar dos conceitos e movimentos. Um exemplo é a levada do baião. No momento do improviso, naturalmente, me senti pressionada, pois as pessoas agiam com fluidez, e no momento do improviso produzindo ritmos e sons tão naturais e, como pedido, fora do ritmo do refrão. Mas, até chegar a minha vez, nesta roda de improvisos, consegui estabelecer uma relação com duas brincadeiras que conhecia e já havia feito com os meus alunos (uatatá e yapo²²) batendo nas coxas, palmas e estalando os dedos. Assim, chegou a minha vez, e fiz os gestos no ritmo do uatatá. Neste momento me perco e percebo que não sei a contagem informada que são de 8 tempos, e aguardo o recomeço do refrão para parar e recomeçar o refrão com todos.

²² <https://www.instagram.com/reel/C5tAHW4r4id/?hl=pt>

Figura 8. Formadora Andrezza Prodóssimo, minicurso "Onde que tá o tum? Vivências do corpo sonoro", no XXVI Congresso da Abem em 2023.



Fonte. Arquivo pessoal.

Ao final de um dos dias de formação, uma outra proposta surge. Luzes, portas e olhos fechados. Os sons e movimentos deveriam surgir de acordo com a vontade. Espero. Quando começo a experimentar, ainda tímida, dando tapas nas pernas... gostaria, mas não sabia como ousar... fico apenas com o batuque nas pernas, em ritmos diversos. Percebo a criatividade e diversidade de sonoridades surgindo no ambiente. Vozes, cantos, risadas, shiuuu, a voz como corpo.... os barulhos vão acalmando... eu comecei a bater no chão, lentamente e de repente, com uma frequência maior e percebo que contagiei o grupo que, cada um com seu som e ritmo, mas também acelerado, entra em sintonia. Naquele momento me senti viva e ouvida. Eu me senti acolhida e pertencente àquele espaço.

Figura 9. Grupo que participou do curso "Onde que tá o tum? Vivências do corpo sonoro", mediado pela formadora Andrezza Prodóssimo no XXVI Congresso da Abem.



Fonte. Arquivo pessoal.

Na aula de Pesquisa em Música, no curso de mestrado, foi proposta uma prática parecida com a vivenciada no curso “Onde Que Tá o Tum? – A Vivência do Corpo Sonoro”, ministrado pela Andrezza Prodóssimo, com um refrão, dado pela professora e ao ser chamado pelo nome, o discente entrava com a sua sequência, aquela apresentada individualmente no início da aula, encaixando o nosso ritmo, enquanto o grupo continuava com o ritmo padrão.

Este conversar entre curso, disciplinas, livros com práticas, pesquisas intencionais sobre sonoridade corporal vão me convidando para este universo musical em um espaço que eu posso e devo habitar. Conversar com as mestrandas em música também foi produtivo, entender os lados pedagogo/músico.

Desejo esclarecer que não pretendo defender a função do professor pedagogo como professor de música. A intenção, ou melhor dizendo, a preocupação é no meu lugar de professora pedagoga, olhar para a educação musical com a importância devida, considerando os alunos e turmas que não são atendidos no contraturno pelas escolas porque, tendo esta educação formal apenas no ensino regular. Se o professor regente não tiver um olhar sensível para as práticas artísticas e as colocar em pauta em seu

planejamento, facilmente muitas oportunidades de conhecimento e de práticas irão se perder ao longo da escolarização inicial dos alunos da educação infantil e primeira etapa do ensino fundamental.

Figura 10. Eu com um grupo de Mestrandas em Música da UnB, Saraní, Paura Arrais, Jéssica Fritzen e Lunara Pliny.



Fonte. Arquivo pessoal.

No ano seguinte, participei do XVIII Encontro Regional Centro-Oeste da ABEM: Educação musical, mundo do trabalho e a construção de uma sociedade democrática, que ocorreu entre os dias 27 e 29 de novembro de 2024 em Goiânia/GO. Neste evento, além da interação com integrantes do grupo de pesquisa Educação Musical Escola e Autobiografia (GEMAB), encontrei o mestrando do Profartes que iniciou no mesmo percurso formativo que eu, Daniel Abreu Pereira de Oliveira, e que apreciou a minha comunicação apresentada, cujo título foi “Pesquisa-formação com a educação musical: um estudo autobiográfico de uma professora pedagoga.” (Hachem, 2024).

Figura 11. Eu com alguns integrantes do grupo de pesquisa Educação Musical e Autobiografia (GEMAB) e público que participou das comunicações apresentadas no Encontro Regional da Centro-Oeste da ABEM em 2024.



Fonte. Arquivo pessoal.

Neste momento também tive a oportunidade de realizar o minicurso “os princípios da Music Theory na Primeira Infância”, ministrado pela formadora Jéssica Fritzen. Entre convites para nos sentarmos na roda e retornar para os respectivos lugares e práticas propostas, senti o conforto e o desconforto de estar mais uma vez no meio prioritariamente musical, com especialistas no assunto musical.

Sobre os confortos, a roda, esta que é parte da minha prática há dez anos, lá na educação infantil e hoje no ensino fundamental. Esta roda que aproxima o público, que permite um olho no olho e uma maior conexão entre os pares. Iniciamos com o passe a bola, canção que ao parar, desafia aquele que ficou com a bola em mãos a cantar seu nome, deixando a criatividade se manifestar. Esta foi uma brincadeira que fiz muito na educação infantil, sendo conhecida através do curso Vivências com a Musicalização com a formadora Idelvânia Passos de Araújo.

Noções acerca de contexto tonal, término harmônico, língua materna e referências à Taggart, discriminação e inferência (com base em Gordon e Taggart), audiação, métrica, captação os compassos (7 por 8, 5 por 8, 6 por 8), entre outros, ficaram com muitas pontas soltas, para mim, o que considero compreensível, conforme já venho explanando ao longo deste progresso formativo.

No entanto, considero a formação válida, visto que pude refletir mais uma vez sobre a música para crianças, ampliar repertório musical, com a dinâmica do barco, que

envolve um contexto em que todos sentados segurando um pano se guiam pelos movimentos direcionados (veio uma onda, apareceu um jacaré), pensar na imitação, na improvisação e no silêncio.

Experimentei o lugar dos meus alunos, quando em uma brincadeira de improvisação tive medo de “errar” e de não saber a questão rítmica, ser musical. Eu saí, de fato, do compasso neste momento de conversa onomatopaica, respondi em outro plano. Percebi que havia algo desconexo, até o fechamento em que a formadora fala, sem me citar, das variações e descobertas que as crianças fazem até aprenderem.

Comentei com a professora formadora deste minicurso, sobre a importância da repetição constante daquilo que se quer aprender, principalmente quando se tem uma boa referência de professor formador que apresenta estas possibilidades aos aprendizes. Como professora reforço o comprometimento da apropriação dessas e outras vivências musicais vindo a se tornar experiências formativas para sala de aula, logo ser uma boa referência para os meus estudantes, de acordo com o que me cabe saber-poder-ser no campo da música.

Figura 12. Formadora Jéssica Fritzen, que ministrou o minicurso “Os princípios da Music Theory na Primeira Infância” no Encontro Regional da Centro-Oeste da ABEM em 2024.



Fonte. Arquivo pessoal.

Outro ponto importante nesta perspectiva de formação é o mestrado profissional em si, que está me levando a olhar e pensar sobre detalhes daquilo que venho desenvolvendo em minhas aulas. É sobre estas reflexões que me debruçarei no próximo tópico.

4.4. Da vivência no mestrado profissional às experiências práticas com os alunos

Sobre olhar a minha prática, desde o início da caminhada já venho percebendo outras nuances. Ao iniciar uma disciplina optativa de música neste programa de mestrado profissional, nas primeiras aulas tive a chance de refletir sobre a intenção do que pretendo aqui. No mesmo dia em que tentei de um novo jeito ensinar a brincadeira “escravos de jó”²³, com uma melodia adaptada, em que entreguei uma semente de árvore colhida por mim no caminho do trabalho e, em uma roda, com a intenção de ensinar o movimento de levar o objeto para a criança do lado, tirar, colocar, deixar ficar ou fazer o zig-zag, como bem diz a música, percebi que as crianças não estavam interessadas.

Em primeiro lugar, estávamos no pátio em frente ao parque. Eles desejavam brincar livremente no parque. Por isso também, pouca atenção em escutar as orientações que eu estava dando: “passe para o lado no já”, “agora batendo no chão”, “agora neste ritmo (mostro o ritmo batendo no chão e peço para acompanharem”, “canto a letra adaptada por mim, pensando em rimas possíveis para substituir os dois primeiros versos”. Mas nem todos estavam envolvidos. Penso que compreendo que aprender uma nova brincadeira demanda tempo e repetição. Mas eles não estavam interessados naquele momento. Parei e fomos para a sala.

Aproveito para contar a experiência com a outra turma já no ano seguinte, em 2024. Levei a proposta “escravos de jó”. Cada um com uma tampinha, aquela bagunça e confusão naturais de quando estamos aprendendo algo. Não saiu, mesmo com várias repetições neste primeiro momento.

Em outro dia, cada um com uma peça de lego nas mãos, fomos ao pátio. O “treino” inicial foi de identificar a esquerda e direita. Passar a peça de lego para a sua esquerda. Inicialmente, vários ruídos da peça batendo no chão em tempos diferentes. Mas de repente, todos passando ao mesmo tempo, marcando a sonoridade em sintonia, como um agrado aos ouvidos. Não contive a emoção e externalizei esta sensação “que delícia!!!”.

²³ <https://www.youtube.com/watch?v=YjilQ2wvCi4>

Figura 13. Um dos momentos no pátio explorando diferentes ritmos, batendo no chão, no corpo, passando uma peça ou todas ao mesmo tempo. (ex.: 1, 2, 3 e já), esquerda/direita etc.



Fonte. Arquivo pessoal.

Figura 14. Brincadeira em roda no pátio.



Fonte. Arquivo pessoal.

As crianças pediram mais. Não queriam parar de brincar. “Vamos de novo!”, “está legal brincar disso”. E após várias e várias tentativas, muita paciência para “corrigir” quem não passava a peça ou passava para o lado contrário, sendo ensinados pelas próprias crianças com uma sensação de satisfação vendo-os se organizarem, conseguimos fechar uma rodada. Seguimos para outra e logo um pedido “podemos brincar no parque agora?”.

Este é um desafio muito grande para os professores. Competir com um parquinho na escola não é tarefa fácil. Mas deixar as crianças apenas brincarem livremente limita as oportunidades de aprendizagem. Levar brincadeiras tradicionais e intencionais são importantes. Antes de desfazer a roda, a pergunta “uma rodada de flecha²⁴ antes, professora?”. E assim, brincamos até o momento em que a regra era: quem receber a flecha, devolve e pode sair para o parque.

Retornando, na primeira aula da referida disciplina, ao mostrar um vídeo que gravei sobre um pequeno recorte da minha prática em música em uma aula, apresentei uma brincadeira com uma música infantil “tra la”, em que a cada parte da música um grupo da sala interagia (grupo da esquerda, grupo da direita e grupo do meio), e ao final de cada trecho todos interagiam. Segue a melodia e movimentos executados em conjunto:

“tra la” (grupo da direita bate palma)

“tra la” (esquerda palma)

“tra la la la la” (meio bate palmas na vertical)

“tra la la” (direita bate 3 palmas)

“tra la la” (esquerda bate 3 palmas)

“tra la la la la” (meio bate palmas na vertical)

Hey (todos erguem as mãos)

Alguns pontos que a professora e o grupo me ajudaram a pensar e que passo a considerar: Em que parte eles estão mais envolvidos? O que gostam de fazer? Quem está mais envolvido? Como é o espaço? Então a professora instiga: reveja o seu vídeo. Aí eu comecei a entender. Eu estou no centro. Aí lembrei da falta de interesse na brincadeira

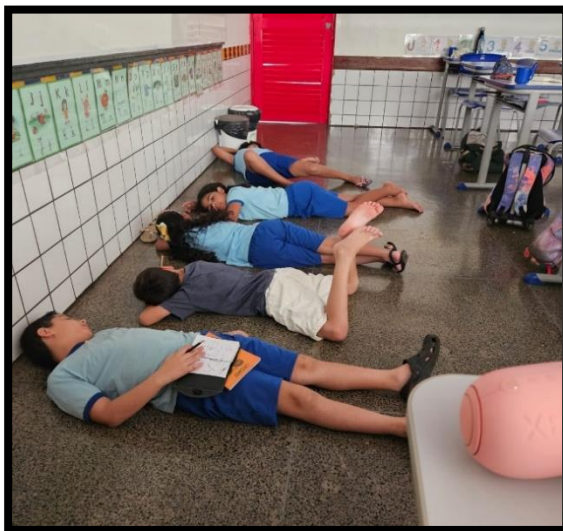
²⁴ Brincadeira aprendida no curso “Onde Que Tá o Tum? Vivência do corpo sonoro” com a formadora Andreza Prodóssimo, no XXVI Congresso Nacional da ABEM.

que tentei ensinar. A falta de interesse... na verdade a culpa não é deles. Eles tinham outro interesse naquele momento e eu não tive a sensibilidade de perceber. Não é errado você não estar interessado porque outra coisa parece mais legal. É como se de alguma forma eu estivesse impondo a aprendizagem. Eles não estavam atentos, mas tinham motivos. Com a memória fresca sobre o ocorrido, pois logo parei para registrar, a minha percepção foi: as crianças não estão interessadas, não conseguem parar para escutar e esperar a sua vez... continuo refletindo: será que eu não ouvi o que eles estavam me comunicando? É claro que as crianças de hoje estão diferentes e é compreensível que elas não aprendem como era aprendido em outras épocas, por exemplo. Algo a se considerar é que o desgaste que sentimos profissionalmente vem da insistência em uma estratégia que não se mostra eficaz depois de inúmeras tentativas. Mudar a abordagem deve ser considerada sempre, visto que cada criança e cada grupo possui suas especificidades.

Uma preocupação inicial foi a sensação de que o que eu fazia era pouco em relação à música, no entanto, o retorno que tive de professores e profissionais especialistas desta área me mostraram que eu me equivoquei. Não só tem sentido e significado o que estou fazendo, como é difícil fazer em um grupo grande e com a minha bagagem e possibilidades. Se eu tenho o foco para um instrumento, eu sei o que eu vou fazer ou propor a fazer. Eu penso nas dificuldades, na turma numerosa, na falta de conhecimento técnico...

Aí pensei que estou levando as coisas prontas. Eu permito que eles escolham algumas músicas para a hora do relaxamento, por exemplo, mas ao levar as sementes colhidas por mim, cortei uma parte do processo. Se eles escolhessem o que gostariam de levar para aquela brincadeira, não seria mais interessante?

Figura 13 Relaxamento após o recreio.



Fonte. Arquivo pessoal.

Dentre as sugestões e as reflexões que tive após essa conversa, entre dicas para pesquisar sugestões de atividades com materiais acessíveis da Viviane Beineke brincando com copos, por exemplo, foi sugerido que eu pensasse, entre outras coisas: no formato da classe – as crianças estavam sentadas, enfileiradas, pouco espaço para locomoção etc. – Como posso organizar esse espaço ou procurar outro espaço? O que posso fazer com música nesse espaço e para a proposta ficar mais musical? Que materiais posso usar de apoio? – instrumentos convencionais ou não, percussão na mesa/chão/corpo. Mas mais importante, o que os alunos gostam de fazer, onde e como eles estão mais envolvidos?

Figura 14 Brincando com copos reutilizados, com base na brincadeira proposta por Viviane Beineke.



Fonte. Arquivo pessoal.

Fico concentrada no fato de que preciso estimular ou ensinar, talvez até o que pode parecer grosseiro, que os estudantes não sabem o que querem ou precisam aprender, mas preciso compreender que eles têm conhecimentos e interesses, que merecem ser ouvidos e considerados nas aulas.

Uma provocação para considerar foi dada sobre qual a relação entre as estratégias que usamos para aprender e aquelas que usamos para ensinar?

Em outra aula de Pesquisa em Música, foi proposto que escolhêssemos alguns artigos da Revista MEB para pensar alguns pontos, como princípios, tendências, características das propostas metodológicas, referências teóricas (quando houver) e inovações sobre o que já conhecemos. Lendo o artigo Diálogos sobre paisagem: explorando e transformando espaços escolares, de Oliveira e Caetano (2022), penso que compreendo o que ele quer dizer, já fiz algumas ações que ele sugere, ampliei possibilidades com toda a proposta apresentada, e refleti mais uma vez o quanto eu levo as coisas, se não prontas, muito encaminhadas para os meus alunos.

Os instrumentos lá na creche eram 100% feitos por mim. Desde juntar os materiais (garrafas, latas, miçangas, arroz etc), fechar e decorar. Com a pré-escola, eles me ajudaram a coletar alguns elementos, como areia ou pedrinhas no parque, e decorar (pintar, enfeitar, personalizar). A intenção parte de mim. Isso faz parte, nem tudo irá partir do interesse primeiramente da criança, embora esta deva ser considerada. Mas

penso que eles devem tomar partido desde a escolha e coleta dos recipientes, produção, decoração e colocar na prática com o ritmo que se considera adequado.

Continuando a propor reflexões sobre a prática de cada um do grupo da disciplina, tivemos a pergunta guia: “Como vocês relacionam as referências de Jerome Bruner e Keith Swanwick com a prática pedagógica de vocês?”. A intenção era pensar nos seguintes aspectos:

- Qual a proximidade ou distanciamento das propostas desses autores? (ou teóricos?)
- Em que e como as nossas propostas se aproximam ou se distanciam dos modelos apresentados por eles?
- O que escolhemos para dar aulas, em termos de conteúdo e habilidades a serem desenvolvidas? Como apresentamos os conhecimentos em aula? Por que dessa sequência?
- Qual o objetivo das estratégias de ensino que usamos?
- Como vocês aprenderam e porque selecionam tais estratégias?

Percebi que era uma boa oportunidade para perceber a questão lançada: qual a relação entre as estratégias que usamos para aprender e aquelas que usamos para ensinar música? Olho mais um pouco para a minha atividade em sala com a música. Apresentarei algumas ideias apresentadas pelos pesquisadores e as relações que venho fazendo a partir daquela pergunta guia.

Para começar, abordarei sobre a Teoria de Aprendizagem proposta por Jerome Bruner. Conforme destacado por Leão e Goi (2021), há discussões e alterações quando tratamos de currículo escolar, porém neste mesmo ambiente, não há mudanças em relação ao modo de aprender e ensinar, mesmo que este tópico seja discutido em ambientes acadêmicos.

Ao analisar o ambiente escolar da Educação Básica observa-se que nas últimas décadas ocorreram diversas mudanças estruturais de currículo, mas que as concepções de aprendizagem continuam retrógradas; mesmo que nos meios acadêmicos de formação de professores sejam abordadas e sugeridas diversas teorias para aperfeiçoar os processos de ensino e de aprendizagem. Busca-se, portanto, uma teoria de aprendizagem capaz de colocar o estudante

como protagonista junto ao professor e que possibilite ao mesmo ser participante ativo na aquisição de seus conhecimentos (Leão; Goi, p.2, 2021).

Com isso, podemos ter em Bruner um norte para nos guiar em aspectos da aprendizagem, o qual considera a “aprendizagem por descoberta e o currículo em espiral”, tendo assim uma participação ativa dos estudantes e a oportunidade de repetir o que foi visto diversas vezes e de diferentes formas. “Em seu modelo, os alunos desempenham outro papel, pois são motivados a descobrir os fatos por si mesmos e a construir seu conhecimento a partir do que já sabem.” (Leão, Goi, p.3, 2021)

De acordo com Swanwick (2003, apud Oliveira e Rezende, 2009, p.79), “música é uma forma de discurso tão antiga quanto a raça humana”, o que reforça a ideia da música como forma de comunicação ou de expressão. Com isso, o ensino de música deve ter bases essenciais, dentre os quais Oliveira e Rezende nos apresentam com os seguintes termos, com base em Swanwick:

O primeiro princípio é assumir a música como um discurso (...) O segundo princípio é considerar o discurso dos alunos relevando também sua a bagagem musical durante o processo de aprendizagem (...) O terceiro princípio retoma o primeiro na medida em que reafirma a importância da fluência do discurso musical do início ao fim. (Oliveira, 2009, P. 80)

Trazendo, principalmente, este segundo princípio para a minha prática com música em sala de aula, posso estabelecer uma ponte com os interesses, conhecimentos e experiências musicais prévias dos alunos, que devem ser considerados neste processo educativo.

Falando sobre minhas práticas e as atividades que costumo desenvolver ou propor aos alunos, uma das professoras da disciplina, Dra. Maria Cristina Azevedo deu dicas de exercícios com a boca para cuidados com a voz, como o cachorrinho (emitir sons de grunhidos de cachorro em diversas intensidades), tremer os lábios, entre outros, sugerindo que eu procurasse por esses tipos de exercícios para fazer o aquecimento vocal com a turma em referência aos cuidados com a voz. Isso se deu ao comentar sobre os objetivos previstos no Currículo em Movimento do DF para o Ensino Fundamental na apresentação sobre o que eu seleciono e por que seleciono os conteúdos das minhas aulas, procurando aproximações e/ou distanciamentos dos modelos e teorias

apresentados por Swanwick e Bruner em relação dessas abordagens com a minha prática.

A professora também recomendou a procura do canto coral, para adquirir noções de canto, visto que comento não saber encontrar o tom correto em relação violão quando canto para mim ou para os meus alunos. Os colegas também contribuíram, indicando um curso de férias de sonoridade corporal. Conversei com Lunara Pliny, que é mestranda em música pela UnB e, assim como eu, integra o grupo de pesquisa – GEMAB. Como ela possui uma escola particular de música, trocamos ideias sobre possíveis oportunidades para mim em sua instituição. Expressei meu desejo de investir no canto e me aprimorar no violão, considerando as opções de aulas individuais ou canto coral, que estou avaliando após o término do meu mestrado. Esse é, pois, um outro ponto que gostaria de destacar neste processo formativo, a força de um coletivo gerada no interior de um grupo de pesquisa. Como diz a pesquisadora Débora Diniz (2024, p. 20), “o grupo de pesquisa será a sua comunidade”.

Figura 15: Gustavo A. M. Araújo, Hugo L. G. Souza, Emmily Garcia, Delmary Vasconcelos de Abreu, Lunara Pliny, Najla Hachem e Victória Nunes, integrantes do GEMAB.



Fonte: Arquivo pessoal

Seguindo com a minha reflexão sobre as práticas e pensando em como perceber a improvisação da turma e também observar se as brincadeiras que tenho proposto estão aguçando à vontade e iniciativa de resgatá-las e/ou adaptá-las, fiz um “experimento”. Fomos para o parque e estabeleci a regra: 10 minutos de brincadeira “livre” sem poder subir nos brinquedos (estrutura fixa do parque, com escada, escorregadores, túnel, casinhas e balanços) nem brincar de pega-pega (brincadeira frequente no cotidiano deles). Primeiro a indignação e a reclamação de “que chato”, “do que a gente vai brincar?”, “o que vamos fazer?”. Alguns sentaram-se, outros rodearam o espaço como se estivessem pescando ideias do que fazer. De repente: O trem! Muitos se animaram em se juntar ao trem, até que começaram a se dispersar, se incomodar pelo colega de trás que estava apertando ou puxando a camiseta.

Outro grupo foi surgindo, enquanto alguns continuavam no trem, agora dando distância em duas fileiras paralelas... uma criança à frente. Pergunto: “Do que vocês vão brincar?”. “De militar”. Uma criança dá os comandos, como em brincadeiras de *O Mestre Mandou* ou *Vivo-Morto*. “Todo mundo deitado”, “Levanta um braço”, e “quem desobedece, sai”. Aos poucos, um a um vem perguntar: “já pode brincar nos brinquedos?”. Seguro por alguns minutos mais, mas depois vou liberando apenas quem vem perguntar... e alguns poucos sem perceber, se envolvem em suas brincadeiras sem intervenção material. Já para o final uma criança mais envolvida em sua atividade pergunta: “Ah, já pode brincar lá?”. Respondo com a cabeça e esta sai gritando de alegria e corre para o brinquedo.

Figura 16 Brincadeiras livres no pátio da escola



Fonte. Arquivo pessoal.

Neste momento não vi flecha, não vi sonoridade corporal, não vi a roda africana, nem as brincadeiras cantadas que levei para nossas aulas. Mas eles se encontraram em suas possibilidades, o que considero necessário no contexto atual destas gerações, considerando os limites, entre falta de espaço, de contato com a natureza ou com verde, com o excesso de concreto, plástico e telas.

Agora o pique-pega em suas variações, apresentadas desde o início do ano sempre estão presentes nas brincadeiras livres. Costumo dividir nossos momentos de parque com uma parte guiada, com a minha presença e orientação de atividade/brincadeira e outra de brincadeiras livres, em que me recolho e observo com o mínimo de intervenção. Mesmo se encaminhando para o final do ano letivo, ainda há resistência de alguns neste momento guiado. Não querem participar, reclamam, se apresentam desanimados e com pouco envolvimento, se dispersam facilmente. Mas uma criança no dia seguinte me pede, muito animada nesta chamada para a hora guiada: “vamos fazer a da ‘perna palma!!?’.” Se referindo à brincadeira Roda Africana²⁵, apresentada pelo grupo Palavra Cantada. Vi este vídeo e procurei apresentar a eles o passo a passo, pois é uma brincadeira que exige concentração e coordenação. Então para

²⁵ <https://youtu.be/QjImRDk9ktI>

aprender os passos, começamos com uma roda e acrescentando cada vez mais os seguintes movimentos:

Coxa palma coxa palma coxa coxa palma (breve pausa)
Repetição

Abre fecha abre fecha abre abre fecha
Abre = Palma com palma
Fecha = bater na sua coxa

Dando um passo para frente
Abre fecha abre fecha abre abre fecha
Abre = com as mãos em cada um dos joelhos dos colegas ao lado
Fecha = bater na sua coxa

Aqui pensei sobre a questão do corpo. Pegar no corpo do outro e em como isso pareceu incômodo nos primeiros momentos, gerando risadas ou não querer brincar. Na proposta original o tapa é na coxa do outro. Mas simplifiqui falando para encostar nos joelhos devagar, embora a intenção fosse conseguir a sonoridade corporal. Mas por ser uma turma de crianças de 7 e 8 anos, preferi e me senti mais confortável em conduzir assim. E começou a fluir. A cada parque brincamos com esta ou outra brincadeira e percebo o maior envolvimento deles. Não suficiente ainda para internalizar em suas preferências quando há possibilidade de brincar livre, mas o suficiente para ter poucas ou nenhuma desistência (mesmo que sempre com uma ou outra reclamação ou contrarreação). Estas sementes são urgentes em serem plantadas.

Quando o novo ano letivo, em 2024, iniciou, refleti: minha bagagem é a mesma – ou não –, mas o grupo que se apresenta não. E é curioso como, ano após ano, tudo muda. Cada turma, grupo mesmo, tem suas particularidades que os caracterizam. Suas preferências, mas também a aceitação do que eu levo para eles. Nem tudo cativa. E aquilo que funcionou em outrora, pode não ter efeito agora, assim como o contrário. Propostas que levei e não deram certo no ano anterior, atraíram este outro grupo de uma maneira, que respinga no dia a dia escolar.

Recordo de um primeiro momento com a turma do ano letivo de 2024 na roda de conversa, iniciei com uma música. Aquela da *Igrejinha*.

Esta é a Igrejinha
Esta é sua torrezinha
Abro a porta, não tem ninguém
É dia de Semana, ó meu bem!

Esta é a Igrejinha
Esta é sua torrezinha
Abro a porta, tem muita gente
É dia de domingo, estou contente!

Este é o sacristão
Que se chama Sebastião
Vai subindo o o escadão
Delém, delém, delém, dem dom!
Delém, delém, delém, dem dom!

E assim fiz durante toda a primeira semana. Aos poucos, apresentei a brincadeira da flecha. Como este grupo se mostrou receptivo e atraídos por esta brincadeira.

A cada ida ao pátio, realizo uma roda, que iniciará uma brincadeira intencionada. Em minha rotina, continuo dividindo esta atividade em um momento direcionado e outro livre. Nesta prática, além de marcar uma rotina e se tornar um hábito para a turma, apresento ou revivo com as crianças as brincadeiras que eu ou eles trazem. Com esta turma, a cada início de roda, percebo que está se tornando frequente os pedidos enquanto nos organizamos: alguém pergunta “vamos fazer a igrejinha?”, outro acrescenta “podemos fazer a China-na?”, se referindo a brincadeira “Fui à China-na”²⁶, a qual iniciamos como uma brincadeira de roda e depois partimos para a brincadeira de mão, assim como eu brincava na minha infância. Em sala em nossas rodas de conversa, também iniciamos com alguma música ou brincadeira. Igrejinha, abre a roda, alongamento etc. Enquanto esperávamos alguns alunos terminarem uma atividade para chegar na roda, uma aluna fala “vamos fazer a flecha enquanto isso?”. E o meu

²⁶ <https://www.instagram.com/reel/C4nZ3RyrBOu/?hl=pt>

sentimento de satisfação se renova. Eu sei que em grande peso eu estou proporcionando a eles essas experiências lúdicas e musicais. Eles estão experienciando e ampliando seus repertórios.

Figura 17 Roda no pátio da escola para antecipar uma brincadeira.



Fonte. Arquivo pessoal.

Encontro com Sara do Vale também a brincadeira Babalu²⁷. Esta brincadeira também fez parte da minha infância. Sara postou uma versão, muito parecida com aquela que revi no curso Vivências com a Musicalização, mas ainda não era a mesma que eu brincava... tento puxar na memória... o movimento de mão também é diferente. E agora? Fico com a versão da minha memória com algumas lacunas e preencho com a nova versão? Ou adapto com a sugestão palpável que a professora Sara traz?

Faço minhas tentativas com um alguém imaginário em minha frente. Salvo o vídeo e vou repassando na minha cabeça e revisitando-o algumas vezes por alguns dias. Ainda não penso em levar, pois ainda não me apropriei da letra e dos movimentos.

²⁷ <https://www.instagram.com/reel/C5dbtAkAtAp/?hl=pt>

Mas em sala, a turma se organizou para brincar de “popeye” e eu aproveito para perguntar: alguém já brincou de “babalu”? Apenas uma criança levanta a mão e vem ao meu encontro cantando “babalu...” me oferecendo as mãos unidas como um convite para a brincadeira. Iniciamos e nos atrapalhamos um pouco “como que é mesmo?”, “agora é assim com a mão?”, “como canta agora?” e percebo que preciso retomar e aprender em casa para materializar a brincadeira com a turma, a qual vem aceitando e se envolvendo tão positivamente nas atividades. Por fim, decido apresentar para a turma esta maneira que me trouxe mais segurança:

Babalu

Babalu é Califórnia, Califórnia é babalu.

Estados Unidos balança o seu vestido

Pra um lado pro outro, assim é muito pouco

Pra frente, pra trás, assim é bom demais

Pisa no chicletes, dá uma rodadinha

Dança da galinha có có có

Poti, poti, poti poti polá

Quem ficar de perna aberta vai ter que rebolar.

Figura 18 Brincadeiras de mão.



Fonte. Arquivo pessoal.

Eu estava hoje a batucar pensando em uma música, e percebo, novamente, a minha dificuldade em encontrar um ritmo nesse movimento. Acho engraçado como me sinto fora de ritmo, “quebrada”, ao batucar tentando acompanhar uma música ou criando um ritmo, um tempo. Mas o que um dia pensei ter sido por falta de oportunidade em aprender, hoje percebo que isso requer treino e conhecimento e é possível aprender depois de adulta. É a mesma compreensão que hoje tenho com as vivências musicais adquiridas no minicurso “*Os princípios da Music Learning Theory na Primeira Infância*” ou com as experiências musicais praticadas com os alunos. Ou seja, toda boa prática requer repetição, contato para que assim seja aprendido e apreendido. E como escutei nesta formação no minicurso de que todos somos capazes de nos desenvolvermos musicalmente. Portanto, a intenção e o agir em direção ao aprender é a base para se colocar em prática tal experiência, que nos termos de Alheit e Dausin (2006, p. 180), “uma aprendizagem de caráter essencialmente pedagógico, concernente a condições e possibilidades de uma aprendizagem biográfica dos membros de uma

sociedade”, neste caso daqueles que fazem parte dos processos formativos – professores e alunos.

Mediante as possibilidades, os desafios ainda são enormes, pois às vezes penso que não conseguirei guiar adequadamente meus alunos em determinadas práticas musicais com fluidez no ritmo, corpo e movimento. Entre tantas habilidades musicais que não domino e não dominarei a curto prazo, reconheço que isso não impedirá o exercício de uma boa prática docente.

Em outra formação continuada no 1º semestre de 2024, no curso Alfabizando, tivemos uma prática de biodança pelas professoras formadoras. Nestas rodas, também são propostas e compartilhadas por outras formandas músicas e brincadeiras necessárias e interessantes à faixa etária atendida, de 6 a 8 anos, crianças do 1º e 2º ano do fundamental. É mencionada a questão da ruptura que ocorre entre a educação infantil e ensino fundamental como dois ambientes distintos, e há um destaque para sensibilizar que as crianças do ensino fundamental ainda são crianças. Eu as vejo e percebo assim, por isso, tenho tanta facilidade em permear entre os termos criança e estudante/aluno para me referir aos aprendizes do ensino fundamental ou minhas turmas.

E é curioso como a gente resgata músicas e brincadeiras adormecidas em meio a esta imensidão. Certo dia, vi as crianças se organizando no final da aula para uma brincadeira de mão chamada “ai”. O objetivo era bater na mão um dos outros com força e quem falasse “ai”, estaria fora. Julguei uma brincadeira inadequada, principalmente quando me contaram que quem tirasse a mão levava um “peteleco” com dois dedos no braço. Ao chamar atenção, o grupo prontamente mudou a brincadeira. “Vamos brincar de 150. Esse é bem fraquinho, tá professora?”, dando continuidade nesta roda à esta brincadeira que eu ainda não conhecia.

Figura 19 Brincadeiras livres



Fonte. Arquivo pessoal.

Figura 20 Brincadeiras livres



Fonte. Arquivo pessoal.

Entre ver, rever, até apreender. Levar para a aula, errar ou esquecer, rever, anotar. Este tem sido um ciclo comum para mim, e a cada momento que obtenho êxito e principalmente vejo o que está funcionando, fazendo sentido e sendo de fato aproveitado pelos meus alunos, que se mostram mais ou menos entusiasmados, gera um sentimento de satisfação, segurança, de formação, pois estas estão se tornando verdadeiras práticas em minhas aulas.

Figura 21 Instrumentos não convencionais construídos pelos estudantes.



Fonte. Arquivo pessoal.

Figura 22 Instrumentos musicais não convencionais construídos pelos estudantes.



Fonte. Arquivo pessoal.

Figura 23 Instrumentos musicais não convencionais construídos pelos estudantes. O grupo se organizou em diferentes momentos, cantou músicas de seu repertório, incluindo a canção da encantadora de sons da Sara do Vale e improvisaram nas composições de ritmos e melodias.



Fonte. Arquivo pessoal.

Figura 24 Instrumentos musicais alternativos.



Fonte. Arquivo pessoal.

Figura 25 Brincadeiras com peças de legos.



Fonte. Arquivo pessoal.

Figura 26 Brincadeiras com peças de legos.



Fonte. Arquivo pessoal.

Ao olhar para as imagens acima lembro de uma frase de Saramago, bastante citada por mim ao longo desse processo formativo: *Se podes olhar vê! Se poder ver, repara!* Retomando um dos significados da palavra formar, entendo que o mais importante é reparar no modo como olho para o meu próprio percurso formativo, as práticas musicais registradas em sala de aula, no sentido dado por José Saramago em ensaio sobre a cegueira que reparar está no sentido de aperfeiçoar, melhorar, tomar as rédeas de minha própria formação.

Este, me parece ser o segredo de ser a professora que tenho tentado ser e para isso percebo algumas condições. A primeira é a de gostar dos seus alunos, não competir com eles, respeitando-os profundamente. A segunda condição é ter uma visão aberta do mundo para novas aprendizagens.

A palavra formar que vem do latim significa ato, efeito ou modo de formar. Formar é dar forma, emoldurar, por forma, conformar. Prefiro me ater ao modo de formar-se, a autoformação, porque isso nos remete para as singularidades. Como diz o pesquisador e professor António Nóvoa "No fundo, no fundo, ninguém forma ninguém. Existe, sim, uma autoformação", o que nas palavras de Jorge Larrosa, filósofo da educação, remete ao saber da experiência. A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Durante este percurso formativo muitas coisas se passaram e, tudo o que se passa está organizado para que algo nos aconteça.

"Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara." (Bondía, p.21, 2002). Mais rara, talvez, por excesso de trabalho, de relatórios, de avaliações, de se procurar estar no tempo, não no seu tempo, mas naquele indicado nos compassos de uma obra musical.

O seu tempo é gesto da interrupção, da fermata que suspende o tempo, o tempo para pensar, para calar, para escutar, para lembrar, está nas mãos daqueles que compõem essa obra rara chamada autoformação.

Peço permissão para parafrasear trechos de um diálogo em que os protagonistas do filme **O Homem Sexta-Feira** (*Man Friday*), uma das várias adaptações cinematográficas do romance Robson Crusoe, estão numa praia da ilha e procuram construir uma "pista" de corrida de velocidade utilizando folhas de coqueiros. Robson Crusoe, o mestre, ensina o nativo sexta-feira, seu aluno, sobre o que é esporte.

Sexta-Feira disse não saber o que era esporte porque nunca tinha ido a escola. Robson Crusoé se posiciona em uma das “raias” e responde: - *Não se preocupe, vou mostrar-lhe! Mostrarei o que é o esporte. Primeiro faremos uma corrida. Direi: “Preparar, atenção, já!”. Depois do “já!” correremos e veremos quem é o vencedor, após ultrapassarmos a linha final. Mas o importante não é ganhar ou perder... O importante é como você o faz, como corre...* Sexta-Feira: - *Ah... entendo...*

A corrida tem início. Robson Crusoé sai em disparada, buscando tomar a frente de Sexta-Feira desde o início do pequeno trajeto. Já sexta-feira parece não se preocupar com a largada rápida de seu “mestre” e corre de forma mais lenta, com passadas largas e sorrindo ao longo do percurso. Ao final da corrida, ajoelhado de cansaço, Robson Crusoé percebe que o companheiro não se “esforçou” para chegar primeiro, e afirma irritado: - *Deixou-me ganhar. Você não tentou!* Sexta-Feira responde com surpresa: - *Você ganhou?* Ainda bastante ofegante o “mestre” responde: - *Sim! Cheguei primeiro!* Sexta-feira então resolve argumentar: - *Mas você disse que o importante é como se corre. Eu corri lindamente! Apreciei cada passada. Já você não pareceu apreciar a corrida. Seu corpo estava triste, sem falar na sua respiração! Ele não dizia: “Obrigado” Ele dizia: “Ei! Isso dói! O que pensa que está fazendo comigo?”*

Já quase refeito do cansaço da corrida, mas bastante confuso com a resposta do companheiro, Robson Crusoé responde: - Sexta-Feira... Como disse você não frequentou uma escola, uma universidade... Talvez essa sua visão de esporte seja muito sofisticada... Esqueça o que eu disse. O importante é vencer!

A importância da corrida não estava na possibilidade de ganhar ou perder, mas sim na maneira como ambos professor e aluno realizariam o percurso. Isso nos instaura a possibilidade de retomar modos de construir outra forma de percorrer o mesmo trajeto.

Olhar para os registros deste memorial musicobiográfico, com as escritas de si, imagens e músicas me fazem reparar que vivenciei, que vivi um trajeto como o homem sexta-feira fez em seu percurso, apreciando o caminho. As personagens mostram a importância de se frequentar escolas e universidades e se formar, porém sem apreciar o seu próprio percurso formativo é como chegar sem ter respirado, dolorido.

A aprendizagem biográfica requer que se repare no tempo, nos lugares, na forma. E nessa dimensão vivida estive conectada ao memorial como instrumento de

mediação, no qual as minhas construções musicobiográfica tomaram formas reflexivas da experiência, do desenvolvimento e, por que não, da transformação. Como diz Alheit e Dausin (2006, p. 106), “sem biografia não há aprendizagem, sem aprendizagem não há biografia”. Logo, o memorial musicobiográfico me permitiu construir essa trama narrativa considerando: 1) A reflexividade acontece com as memórias, conversas, leituras e escritas de si; 2) A formação é contínua; 3) Formando-me com o outro: uma experiência com pesquisadoras da educação musical.

Nas considerações finais pretendo apresentar o potencial do memorial musicobiográfico como dispositivo formativo para professores e estudantes que tem a música como uma das chaves das competências para a formação. Assim, fazemos das vivências experiências novas, adquirindo novos saberes e novas competências.

CONSIDERAÇÕES EM ABERTO

A partir dos eixos trilhados nesta pesquisa-formação, com os conteúdos e materiais que representaram a base da minha vivência com as práticas musicais, as quais também tiveram impacto positivo nas minhas intervenções pedagógicas, construí o meu memorial musicobiográfico como registro narrativo desta formação.

Retomando os três eixos mencionados, tenho algumas considerações para trazer nas etapas finais desta pesquisa que não se encerrará nesta dissertação, mas abrirá caminhos para novos encontros com a prática musical.

Eixo 1) *A reflexividade acontece com as memórias, conversas, leituras e escritas de si:* reforço a ideia do singular no modo como as experiências ocorrem para e em cada um. A subjetivação das práticas musicais que tenho vivenciado e o resultado disso no meu eu pessoal e profissional são individuais e me despertam para o potencial que tenho em mãos. Tenho o querer, que nesta perspectiva vai além do dever, poder ou até saber fazer que tanto discorri ao longo desta pesquisa. Indaguei diversas vezes o desejar, mesmo sem saber ao certo o que. Mas com o querer, me conduzi a este caminho de reflexividade, em que olho para a minha história, meus interesses, minhas dificuldades. Com o querer fazer, procuro sanar os obstáculos colocados pelo outro – ou por mim, em minhas inseguranças, medos ou atos de descredibilizar minhas habilidades por não ter sido orientada musicalmente no tempo correto, seguindo a ideia de que esta orientação é basilar na formação de um bom profissional ou professor que conduz o componente curricular música.

Relembrando o conceito de “biografização” cunhado por Alheit (2011), tive o meu processo de receber e processar as vivências musicais de modo ímpar, significando cada experiência e peso para o meu planejamento escolar. Daí, selecionar a importância de cada prática, música, brincadeira, interação para os meus alunos, a partir do que eu considere apropriado. É com a minha musicobiografização que potencializo o singular para ações no coletivo. Assim, colho as sementes semeadas e acomodo os conhecimentos e aprendizados que vão se tornando parte de mim e da minha prática pedagógica junto com meus alunos e colegas de profissão.

Eixo 2) *A formação é contínua:* é basilar para a área da educação, que está sempre caminhando, mudando, além de considerar a heterogeneidade de pessoas

presentes nos espaços escolares, em especial do público discente e de cada professor que irá atuar nos chãos das escolas brasileiras. Estamos falando de seres singulares com diferentes raízes e percursos que desencadeiam em histórias de vida e formação.

A formação continuada é essencial para o profissional que se preocupa em aprender, se especializar, se comprometer com a aprendizagem e as possibilidades que estas formações e ambientes proporcionam e, principalmente, que tenham a preocupação com o movimento, além de fornecer material, recursos, conhecimento, a possibilidade de criar e recriar a partir das referências vistas. Para mim, importa saber o que estou fazendo e que me permita o experimentar – sabendo fazer música – seguindo o desafio imposto pelo meu querer no aprofundamento na área. Ou seja, chegar neste ponto do trajeto, diferente de quando entrei. Sinto-me parte pertencente, e não mais à margem das questões musicais na escola. Sinto-me segura no saber-poder-fazer.

Eixo 3) Formando-me com o outro: uma experiência com pesquisadoras da educação musical: Percebi e repito que a chave está no querer, além disso, buscar ambientes formadores com pessoas que trabalhem ou pesquisem sobre a área musical é substancial e um importante incentivador para agir sobre aquilo que se quer.

Há ainda o acesso à literatura já produzida. Ao avaliar sua relevância para o meu crescimento, recorro a um texto de Nicaretta (2014), intitulado “compreender-se diante do texto: uma hermenêutica Ricoeuriana na obra de João Guimarães Rosa”, para falar da importância do texto para o desenvolvimento pessoal, em que a autora aborda este ato de compreensão de si pelo texto, com base, entre outros autores, em Paul Ricoeur, o qual “compreende que, ao confrontarmos-nos com um texto, é possível ler o mundo em que vivemos a partir do sentido evocado pelo próprio texto.” (Nicaretta, 2014, p. 45). A autora apresenta, de acordo com os pensamentos deste estudioso, que ao entrar em contato com um escrito, nos deparamos com um fenômeno, um acontecimento, uma troca. Nas palavras da autora, “o texto é silencioso até o momento em que entra em contato com os olhos do leitor, passando aí a ter vida ativa”. Ela alerta que “cabe ao leitor estar aberto ao texto, ao diferente e ao desconhecido” (Nicaretta, 2014, p. 48). Este texto aqui produzido trata disso, de “um perder-se no mundo do texto”, para encontrar-se em nível diferente daquele que conhecia.

Existem oportunidades que podem ser proporcionadas neste contato com os escritos do outro chegando em um processo formativo e transformador do sujeito, mas desde que ele intencione isto. Ou seja, que esteja aberto às possibilidades que se apresentam para se formar e construir um si. Isso pode ser aclarado com os estudos de Abreu (2022, p. 9) que embasa suas pesquisas musicobiográficas em autores como Paul Ricoeur, o qual diz, “ao estar diante do texto de outrem, o autor faz uma leitura de que compreender é compreender-se diante do texto” (Ricoeur, 2008, p. 63).

Entendo, pois, que o sujeito musicobiográfico que se vê diante da escrita de si, da sua playlist musical e registros de suas “práticas musicais automediais” (Abreu, Souza e Araújo, 2024) se encontra diante de uma obra de vida como, por exemplo, sujeitos biográficos como Frida Kahlo (1907-1954), que nas Artes Visuais protagoniza-se com seu autorretrato. No sentido dado por Ricoeur (2009, p. 274), “a obra exige que nos coloquemos diante dela como um si mesmo. Eis-me aqui!”. Portanto, estar diante desta obra que considero ser esta escrita do memorial musicobiográfico corresponde à sua relação singular, a experiência viva com a literatura da educação musical, com a música e com a pedagogia como obra de uma vida. Seguindo com as ideias do autor “as suas obras têm o poder de nos fazer descobrir, na nossa própria experiência, aspectos ainda não conhecidos” (Ricoeur, 2009, p. 272).

Em outro estudo, Abreu (2020) se ancora nas ideias de Paul Ricoeur ao dizer que “a mediação operada pelo texto conduz o leitor à apropriação de uma proposição de mundo decorrente do encontro face-a-face com o mundo da obra” (Abreu, 2020, p. 257). Isso significa que “não repousa sobre o texto em si e sua capacidade finita de compreender, mas o sujeito, ao expor-se ao texto recebe dele um si mais amplo” (Abreu, 2020, p. 257).

A pretensão inicial foi de que com este processo formativo com a literatura. Da educação musical, tanto quanto com a escrita do memorial formativo, conseguisse adquirir, como nos ensina Paul Ricoeur (2008), “uma compreensão do si mesmo com o outro” na reflexividade da prática educativo-musical do professor pedagogo. Portanto, a (auto)form(ação) é para uma (trans)formação com a pesquisa-formação.

Por ora, o que percebo em termos de trans(formação) neste meu processo com a pesquisa-formação e a escrita do memorial formativo, é a compreensão do meu papel de professora pedagoga que pode fazer escolhas e priorizar conteúdos e atividades em

sala de aula com a música, visto que se este conhecimento não foi inerente à minha formação pessoal ou profissional, devo reconhecer e me perceber neste momento e procurar referências que possam me dar suporte de acordo com as minhas necessidades, sem cobranças indevidas ou exigências fora de minhas possibilidades.

Outro ponto que compreendo é que a impressão de que fazia pouco ou que não era o suficiente não é realidade. Na verdade, vejo que faço muito, apenas de me preocupar, propor, tentar melhorar, perceber que se não há interesse, onde posso mexer? Na minha aula ou no meu planejamento? Na forma como apresento para os alunos? Na insistência? No equilíbrio entre entender que a falta de interesse pode se dar entre a mudança de geração com toda a carga que isso implica, junto à persistência de que apresentar algo novo ou uma rotina não significa será aceito ou estabelecida rapidamente. Há uma chave na repetição.

Sair do campo puramente empírico e compreender por que a música geralmente atrai, acalenta e provoca reações em bebês ou crianças, além de ressignificar minhas práticas, me dá recursos para trabalhar a música de forma mais intencional. Perceber o meu corpo, a minha expressão, altura ou intensidade da minha voz.

É importante manter portas e janelas abertas e acessíveis, no contato com especialistas e formadores da área, com a literatura, com os cursos de formação continuada e, se conveniente, cursos e formações independentes como as escolas particulares de música. Como professora de atividades da SEDF, com a possibilidade de atuar em outros meios além da minha sala de aula, como será o caso da coordenação pedagógica na Escola Classe ao longo deste ano letivo, vejo a possibilidade de incentivar, orientar e até nortear o grupo de professores com propostas de estudos sobre a temática percorrida nesta pesquisa, apresentar fontes de materiais e recursos para se trabalhar a música além daquela concepção que frequentemente vemos nos espaços de educação regular, como bem ilustrou França (2009),

Segunda-feira, sete horas da manhã, 25 crianças de primeira série. Uma matriz curricular gigantesca, páginas de planejamentos, agenda de avaliações e datas festivas afixada na parede. A coordenadora mora ao lado e você não tem para onde fugir. Respire fundo e acredite: o melhor amigo do professor de música é o CD player. Nada é mais eficaz e definitivo do que a própria música, com seu poder de impactar, arrebatador, emocionar, arrepiar, acordar os sentidos, fazer o corpo pular

feito pipoca e o pensamento flutuar como pluma. Basta uma canção para um universo musical se abrir.

Repito esta última frase: “Basta uma canção para um universo musical se abrir” (França, p. 24, 2009). Desde que haja consciência e intenção da parte do professor, usar esta porta aberta da melhor forma com incentivo e estímulo à formação para este uso.

Reforço esses três eixos, construídos no memorial musicobiográfico, que decorrem as reflexões e compreensões resultantes dos objetivos levantados inicialmente nesta pesquisa, em que houve a reflexão sobre o sentido das experiências adquiridas com as vivências musicais que foram envolvidas nesta pesquisa-formação. Como desdobramento, alcancei a ressignificação das práticas que conhecia e vim a conhecer, compreendendo nuances das propostas musicais, incorporando maior empoderamento em minha condução, permitindo me expressar, subir ou diminuir o tom, explorar ritmos com o meu corpo ou com objetos, trazendo à luz maior domínio sobre o que faço ou proponho para os meus alunos. Com tudo, o repertório foi ampliado e descobri algumas fontes que poderão ser socializadas com meus pares, para explorar ideias para serem referência em minhas vivências e experiências musicais.

A minha história, a minha biografia e jeito de perceber o singular-plural me trouxeram ao ponto inicial desta pesquisa, em que a intranquilidade sobre a minha prática vinculada à música nos anos iniciais imperava até o atual momento. É por meio deste caminho que percorri oportunizado, principalmente, a partir do mestrado profissional, que me deparei com outra realidade e outra forma de perceber as minhas ações e, principalmente, que consigo entender a música e levá-la com confiança para a sala. Mas pesquisar, preparar e me organizar se tornam basilar, para qualquer área de conhecimento. É preciso passar por mim antes de qualquer coisa, é preciso me atravessar como nos sugere Jorge Larossa, indo do singular para o plural.

E antes de me encaminhar para o fechamento destas considerações, quero reforçar que saí do meu campo da educação, como pedagoga, para procurar um aprimoramento na música, e agora, retornando para o meu berço, levo comigo todas as experiências e relações que adquiri nesta pesquisa-formação. Mas ainda, ao estar em sala neste período de estudos, continuei lá como professora pedagoga, e reforço que entre minhas atividades há um currículo extenso que vai muito além dos componentes artísticos. Levar e manter a música viva e ativa neste meio é uma escolha que deve ser

intencionada e até persistida pelo professor. Com este cenário em mente, procurei em minha rotina pedagógica, manter o espaço para as atividades artísticas e corporais, incluindo a música, fazendo com que ela se incorporasse às nossas rotinas e desejadas, inclusive, nos momentos livres dos estudantes. O que quero dizer com isso é que, ao perceber o meu querer, organizo a rotina com vistas a garantir esse espaço e momento aos estudantes, de modo que essas atividades não se tornem marginalizadas do planejamento e em suas práticas.

Por fim, me inspiro nas palavras da educadora musical Cecília França (2015, p. 61) ao apreciar o tema terceiro movimento da Sonata *op.* 109 de Beethoven: “agradeço ao ritornelo, que me permite revivê-lo. Quando o tempo I retorna, na variação do VI, alarga-se um pedal demorando na dominante por muitos compassos para, finalmente, repousar em paz no tema inicial” deste texto que, com um conjunto de querereres. Como canta Caetano Veloso “o querereres e o estares sempre a fim... Do querer que há e do que não há em mim”.

REFERÊNCIAS

ABREU, Delmary Vasconcelos. Nada para a criança sem a sua narrativa musicobiográfica. *Revista OPUS*, v. 31, 2025.

ABREU, Delmary Vasconcelos. Perspectivas epistêmico-metodológicos a partir do conceito musicobiografização: contribuições do GEMAB no movimento autobiográfico da educação musical em rede. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; MEIRELES, Mariana Martins de; BERNARDES, Rosvita Kolb (org). Curitiba: CRV, 2024.

ABREU, Delmary Vasconcelos. Professores de música na Educação Básica: escritas de si, resistência e empoderamento pela perspectiva da musicobiografização. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, Salvador, v. 09, n. 24, p. 01-12, 2024a.

Disponível em:

<<https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/20511/13757>>

Acesso em: 30 dez. 2024.

ABREU, Delmary Vasconcelos. História de vida com as autobiografias musicais: contribuições de Maria Cecília Torres para o campo da educação musical. *Revista da Abem*, [s. l.], v. 32, n. 1, 2024b. Disponível em:

<<https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/1205/692>> Acesso em:

30 dez. 2024.

ABREU, Delmary Vasconcelos. Musicobiografização: prática automedial em educação musical. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, Salvador, v. 08, n. 23, p. 01-00, 2023. Disponível em:

<<https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/16523/12896>> Acesso

em: 9 jan. 2025.

ABREU, Delmary Vasconcelos. Um ensaio a musicobiografização como uma vertente para a pesquisa (auto)biográfica em educação musical. *Revista Abem*, Londrina/PR, n. 30, v. 30, 2022. Disponível em:

<<https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/1099/631>> Acesso em:

9 jan. 2025.

ABREU, Delmary Vasconcelos. A musicobiografização como intriga narrativa: um ensaio teórico entre pesquisa (auto)biográfica e educação musical. *Orfeu*, v. 7, n. 4, p. 2-22, abr. 2022a. disponível em:

<<https://revistas.udesc.br/index.php/orfeu/article/view/2525530407012022e0102/14185>> Acesso em: 9 jan. 2025.

ABREU, Delmary Vasconcelos. História de vida de uma intelectual brasileira: Jusamara Souza e seus desafios epistemológicos com a educação musical. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, Salvador, v. 5, n. 13, p. 243-260, jan./abr. 2020. Disponível em: <<https://revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/7409/pdf>> Acesso em: 9 jan. 2025.

ABREU, Delmary V.; SOUZA, Hugo L. G; ARAÚJO, Gustavo A.M. *Narrativas musicais como prática automedial para a sala de aula*. Revista MEB, v. 13 n. 16, 2024.

ALHEIT, Peter. Biografização como competência-chave na modernidade. *Revista da FAEEBA– Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 20, n. 36, p. 31-41, jul. /dez. 2011. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0104-70432011000200004&script=sci_abstract. Acesso em: 19 jun. 2024.

ALHEIT, Peter; DAUSIN, Bettina. Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida. *Educação e pesquisa*, São Paulo, v. 32, n.1, p. 177-197, jan./abr. 2006. Disponível em: < <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28004/29792> > Acesso em 29 dez. 2024.

ALMEIDA, Jéssica de. *Quando em dois somos muitos: histórias de vida dialogadas e a atuação do professor de música na educação básica*. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria-RS, Brasil, 2016.

ALMEIDA, Juliano Machado de. *Educação musical na escola: o que ensinar? Contribuições a partir da pedagogia histórico-crítica*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

ALVES, André Luciano; KEBACH, Patrícia Fernanda Carmem; MOREIRA, Israel Gonçalves. A música nos anos iniciais do ensino fundamental. *Revista Debates em Educação* v. 12, n.26, jan./abr. 2020. Disponível em: <<https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/8284/pdf>> Acesso em 10 jan.2025

ALVES, Nilda. Cultura do cotidiano escolar. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, Maio/Jun/Jul/Ago, 2003.

ANDERS, Fernanda. *Dançar na Aula de Música: “Dá gosto de vir para o colégio”*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

ANDRADE, Erika Natacha Fernandes; JEAMANORDES, Deisy Rodrigues Marqueti. Música, jogo e criação nos estágios supervisionados: experiências estéticas na licenciatura em Pedagogia. *Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia*, v.11, n.2, 2022. Disponível em: <<https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/6139/3276>> Acesso em: 10 jan. 2025

ANDRETTI, Fernando Luiz. *Matemática e música: uma proposta de ensino para os anos iniciais do ensino fundamental*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2020.

ARAUJO, Gustavo Aguiar Malafaia. Desenvolvimento musicobiográfico: um estudo da fenomenologia hermenêutica. In Anais da Abem CO, Goiânia/GO, 2024. Disponível em: <https://abem.mus.br/anais_erco/v6/papers/1958/public/1958-9129-1-PB.pdf> Acesso em 10 jan. 2025

ARAÚJO, Gustavo Aguiar Malafaia. *Construindo sentidos na formação musical: pesquisa-formação-ação com estudantes da primeira turma de ensino médio integrado do IFB-CSAM*, 2017, 132p. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Brasília, 2017.

AVILA, Silvine de Luca. O potencial de aprendizagem e as representações pedagógicas na plataforma YouTube: entre conhecimento e entretenimento. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

BEINEKE, Viviane. Música, jogo e poesia na educação musical escolar. *Música na Educação Básica*, Porto Alegre, v. 3, n. 3, setembro de 2011. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/revista_musica/ed3/pdfs/viviane_3.pdf> Acesso em: 10 jan. 2025

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; WEBER, Vanessa; SOUZA, Zelmielen Adornes de. Música e unicórcia: pensando a formação e as práticas de professores de referência. Revista da FAEBA – *Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 26, n. 48, p. 205-221, jan./abr. 2017. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/7498/4832>> Acesso em: 10 jan.2025

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Cai, Cai balão... Entre a formação e as práticas musicais em sala de aula: discutindo algumas questões com professoras não especialistas em música. *Música na Educação Básica*, Porto Alegre, v. 1, n. 1, outubro de 2009. Disponível em: <<https://revistameb.abem.mus.br/meb/article/view/112/34>> Acesso em: 10 jan. 2025

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Da produção de pesquisa em educação musical à sua apropriação. Boletim Informativo da Abem, ano 6, n. 18, p. 2, set. 2003.

BENJAMIN, Walter, (). El narrador. In: . Para uma crítica de la violencia y otros ensaios. Madrid: Taurus, p. 111, 1991 (ou na edição brasileira: 1994)

BIESTA, Gert. *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

BITTENCOURT, Juscilene Andrade de Oliveira. Musicalização e infância: contribuições da música no processo de adaptação das crianças na educação infantil. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação) – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus, 2020.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 10 jan. 2025

BOURSCHEID, Clarice de Campos. Encontros entre música e pedagogia: compondo juntos uma convivência estético-poética na Educação Infantil. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Pesquisa formação narrativa (auto)biográfica: trajetórias e tessituras teórico-metodológicas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; CUNHA, Jorge Luiz da; BÔAS, Lúcia Villas (Orgs.) Pesquisa (auto)biográfica: diálogos epistêmico-metodológicos. Curitiba: Editora CRV, 2018. P. 65 – 81

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>> Acesso em 06/01/2024

BRASIL. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. *Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, n. 159, 19 ago. 2008. Seção 1, p. 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm#art1> Acesso em: 09/07/2023.

BRASIL. Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016. *Altera o parágrafo 6º do artigo 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 3 maios 2016. Seção 1, p. 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm#ART1> Acesso em: 09/07/2023.

BREZOLIN, Isadora Santana; WEBER, Vanessa. A música na prática docente do pedagogo: reflexões sobre o estágio na Educação Infantil. *Revista Triângulo*. Uberaba/MG, v.11, n.3, p.100-115, set./dez. 2018. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/2603/3244>> Acesso em: 10 jan 2025

BRITO, Teca Alencar de. Música, infância e educação: jogos do criar. *Música na Educação Básica*, Brasília, v. 2, n. 1, p. 101-113, 2013. Disponível em: <https://revistameb.abem.mus.br/meb/article/view/144/66>> Acesso em: 10 jan.2025

CALIPO, Daniel Bortolotti. A arte de reler o vivido: narrativas pedagógicas de um professor musical. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

CARVALHO, Anderson Carmo de; RAMALHO, Celso Garcia de Araújo. A atualidade da música nos cursos de Pedagogia no Brasil. *Revista Educação, artes e inclusão*, v.15, n.2, abr./jun. 2020. Disponível em:

<<https://periodicos.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/14124/pdf>> Acesso em 10 jan. 2025

CARVALHO, Jenniffer Schimitz de. Musicalização na prática pedagógica: um estudo de caso em um centro municipal de educação infantil de Salvador. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2020.

CASAGRANDE, Sidileide Rabelo. Do currículo prescrito ao currículo em ação: a música na organização do trabalho pedagógico em uma escola da rede pública do DF. Dissertação (Música em Contexto) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

CERON, Isabel Nercolini. Vestígios da música na história da Educação Infantil do município de Lages/SC. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2020.

CONCEIÇÃO, Luanna Luciano da. Pedagogia Waldorf e a música a sala de aula: um estudo na Escola Municipal Cecília Meireles. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

CUERVO, Luciane; PEDRINI, Juliana. Flauteando e criando: experiências e reflexões sobre criatividade na aula de música. *Música na Educação Básica*, v.2, n.2, setembro de 2010. Disponível em: <<https://revistameb.abem.mus.br/meb/article/view/122/44>> Acesso em 10 jan. 2025

CUNHA, Karina Marques Torquato. Pedagogias musicais ativas e suas contribuições para o ensino da arte. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2019.

DILTHEY, Wilhelm. A construção do mundo histórico nas ciências humanas. Trad. Marco Casanova. São Paulo: Editora Unesp, 2010.

DINIZ, Debora. Carta de uma orientadora: sobre pesquisa e escrita acadêmica. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2024. Kindle Edition.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Currículo em Movimento do Distrito Federal: Ensino Fundamental: Anos Iniciais – Anos Finais. Brasília: Secretaria de Estado de Educação, 2018.

FERRAROTTI, Franco. *Sobre a autonomia do método biográfico*. Sociologia: Problemas e Práticas, no 9, pp. 171-177, 1991. Disponível em: <https://elizabethruano.com/wp-content/uploads/2018/02/ferrarotti-1991-sobre-a-autonomia-do-metodo-biografico.pdf> Acesso em: 10 jan. 2025

FERREIRA, Marianna Augusta de Luna Freire Duarte. Música na escola: formação inicial e atuação do pedagogo nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

FERES, JOSETTE S. M. Bebê: música e movimento – orientação para musicalização infantil. Jundiaí/SP, J.S.M., 1998

FIGUEIREDO, Sergio Luiz Ferreira de. A música e as artes na formação do pedagogo: polivalência ou interdisciplinaridade? *Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 26, n. 48, p. 79-96, jan./abr. 2017. Disponível em: <<https://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/7567/4914>> Acesso em 10 jan. 2025

FONTEIRADA, Marisa T. de Oliveira. Escutativa: o entrelaçamento entre música, paisagem sonora e qualidade de vida. *Pista: Periódico Interdisciplinar*. Belo Horizonte, v.4, n.1, p. 6-22, fev./jun. 2022.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. Sozinha eu não danço, não canto, não toco. Música na educação básica. Porto Alegre, v. 1, n. 1, outubro de 2009. Disponível em <http://abemeducacaomusical.com.br/revista_musica/ed1/pdfs/2_sozinha_eu_nao_da_nco.pdf> Acesso em: 10 jan. 2025

FRANÇA, Cecília Cavalieri. Outros que contem passo por passo. In: Música e Educação. Orgs (SILVA, Helena Lopes e ZILLE, José Antônio Baeta). Barbacena, EdUEMG, 2015, p. 51-64. Série Diálogos com o Som. Ensaios, vol. 2.

FRITZEN, Jéssica Francieli. A imitação recíproca dos padrões tonais na teoria de aprendizagem musical de Eddwin E. Gordon. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

GODOI, L. R. A importância da Música na Educação Infantil. Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia, Universidade Estadual de Londrina, Londrina/PR, 2011.

HACHEM, Najla. Pesquisa-formação com a educação musical: um estudo autobiográfico de uma professora pedagoga. In *Anais da Abem CO*, Goiânia/GO, 2024. Disponível em: https://abem.mus.br/anais_ercov6/papers/1957/public/1957-9141-1-PB.pdf Acesso em: 09 jan.2024

HACHEM, Najla. A música nos anos iniciais: pesquisa-formação de uma professora pedagoga. In: XXVI Congresso Nacional da ABEM, v.5, 2023, Ouro Preto. Disponível em: https://abem.mus.br/anais_congresso/V5/papers/1610/public/1610-7338-1-PB.pdf Acesso em: 21 jun. 2024.

HUMMES, Júlia Maria. Por que é importante o ensino de música? Considerações sobre as funções da música na sociedade e na escola. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 11, 17-25, set. 2004. Disponível em: <<https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/343/273>> Acesso em: 10 jan. 2025

JOSSO, Marie-Christine. O caminhar para si: uma perspectiva de formação de adultos e de professores. Entrevistador: Margaréte May Berkenbrock-Rosito. *Revista*

@mbienteeducação, v. 2, n. 2, p. 136-199, ago./dez. 2009. Disponível em: https://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_educacao/pdf/volume_2_2/11_josso.pdf> Acesso em: 10 jan. 2025

JOSSO, Marie-Christine. *A transformação de si a partir da narração de histórias de vida*. Educação, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a_tranfor2.pdf> Acesso em: 10 jan. 2025

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2004.

LEAL, Ester Rodrigues. A música na formação e prática do professor unidocente: um estudo com professoras da rede adventista de educação. Dissertação (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

LEÃO, Ana Flavia Corrêa; GOI, maria Elisangela Jappe. Um olhar na teoria de aprendizagem de Bruner sobre o ensino de Ciências. *Research, Society and Development*, v.10, n. 13, 2021. Disponível em: <<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/download/21214/19004/258236>> Acesso em: 10 jan.2025

LEMES, Cristina Molina. Educação musical, pedagogia e estágio supervisionado: encontros formativos presenciais e virtuais. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2020.

LINO, Dulcimarta Lemos; CARDOSO, Bianca de Oliveira. Práticas criativas na formação de professores. *Orfeu*, Florianópolis, v.6, n2, p.130-163, set. 2021. Disponível em: <<https://www.revistas.udesc.br/index.php/orfeu/article/view/19111/13353>> Acesso em: 10 jan. 2025

MARASCHIN, Maria Lucia Marocco; LAZARETTI, Daniela Romansin. A emancipação cultural e o desenvolvimento humano: a linguagem musical como pressuposto formativo em um curso de Pedagogia. *Revista Conexão UEPG*, Ponta Grossa, Paraná, v. 16, e2015462, p. 01-16, 2020. Disponível em: <<https://revistas.uepg.br/index.php/conexao/article/view/15462/209209213629>> Acesso em: 10 jan. 2025

MOREIRA, Vinicius Ceratti. Repertórios musicais em cursos de pedagogia: narrativas de professoras formadoras. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, 2020.

NATERA, Gislene. Música, formação e mídia-educação: um estudo com futuras professoras de crianças. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

NATERA, Gislene; MATEIRO, Teresa. Música na formação acadêmico-profissional nos cursos de Pedagogia: 20 anos de pesquisa. *Opus*, v. 27, n. 1, p. 1-21, jan./abr. 2021. Disponível em:

<<https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/opus2021a2704/0>

> Acesso em: 10 jan. 2025

NICARETTA, Andréia. Compreender-se diante do texto: uma hermenêutica Ricoeriana na obra de João Guimarães Rosa. *Anais do Salão de Pesquisa da Faculdades EST*. São Leopoldo: EST, v. 13, 2014, p. 45-55. Disponível em:

<<http://anais.est.edu.br/index.php/salao/article/view/370/185>> Acesso em: 10

jan.2025

NOGUEIRA, M. A. Música e Educação Infantil: possibilidades de trabalho na perspectiva de uma Pedagogia da Infância. In: Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (Org.), *Anais da 28ª Reunião Anual da Anped*. Caxambu/MG, 2005. Disponível em:

<<https://anped.org.br/biblioteca/musica-e-educacao-infantil-possibilidades-de-trabalho-na-perspectiva-de-uma-pedagogia-da-infancia/>> Acesso em 10 jan. 2025

NÓVOA, A. e FINGER, M. *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 2014.

NÓVOA, António. *Professores: Imagens do futuro presente*. Instituto de Educação EDUCA: Lisboa, 2009. Disponível em < <https://rosaurasoligo.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/04/antc3b3nio-nc3b3voa-professores-imagens-do-futuro-presente.pdf>> Acesso em 19 jun. 2024

NUNES, Thelma da Silva. O Ensino de Ética, para crianças, por meio da Música. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

OLIVEIRA, Daiane Aparecida Araujo de. Educação musical: das vivências ao desenvolvimento da musicalidade de crianças. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

OLIVEIRA, Idelvânia Passos de Araújo. “Entrei no curso assim, eu... e hoje, nesse grupo, eu me sinto nós”: a formação de professores no curso “vivências com a musicalização”. 2016. 216 f., il. Dissertação (Mestrado Profissional em Arte) — Universidade de Brasília, Brasília.

OLIVEIRA, Janaina Sabino de; REZENDE, Daniela Silva de. Música como discurso segundo Swanwick, Sloboda e Serafine e a prática pedagógica da música. *Cadernos do Colóquio*, Rio de Janeiro, v. 10 n. 2 (2009): Psicologia da Música, p. 78-89. Disponível em: < <https://seer.unirio.br/coloquio/article/download/557/569/2628>> acesso em 10 jan. 2025

OLIVEIRA, Pedro Dutra de; CAETANO, Renata Oliveira. Diálogos sobre paisagem: explorando e transformando espaços escolares. *Música na Educação Básica*, v. 11,

n.13/14, p. 50-67, 2022. Disponível em:

<[http://www.abemeducacaomusical.com.br/revista_musica/ed13/Revista%20MEB%20V11_N13_2022_\(04\)%20Pedro%20Oliveira.pdf](http://www.abemeducacaomusical.com.br/revista_musica/ed13/Revista%20MEB%20V11_N13_2022_(04)%20Pedro%20Oliveira.pdf)> Acesso em: 10 jan.2025

OLIVEIRA, Raimundo Nonato Aguiar. A música no desvelamento do universo infantil: práticas pedagógico-musicais de professores das unidades e escolas municipais de educação infantil em Santarém, Pará. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2018.

PALES, Isamar Marques Candido. Musicalizando com a pedagogia: configurações de sentido da música na prática docente. Dissertação (Mestrado) – Universidade estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2018.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Transformações das guras de si e do outro na mediação biográfica. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 29, e48135, 2023. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/48135/38465>> Acesso em: 10 jan. 2025

PASSEGGI, Maria da Conceição. Enfoques narrativos en la investigación educativa brasileña. *Revista Paradigma* (Edición Cuadragésimo Aniversario: 1980-2020), v. XLI, junio de 2020/p.57-79. Disponível em: <<https://revistaparadigma.com.br/index.php/paradigma/article/view/929/827>> Acesso em 10 jan.2025

PASSEGGI, M. C. (2014). Nada para a criança sem a criança: o reconhecimento de sua palavra para a pesquisa (auto)biográfica. In: Mignot, A., Sampaio, C. & Passeggi, M. C. (Orgs.) *Infância, aprendizagem e exercício da escrita* (pp. 131-148). Curitiba: CRV

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINE, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. *Educação em Revista*, Belo horizonte, v.27, n.01, p.369-386, abr. 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/s0102-46982011000100017>> Acesso em: 24 jan. 2025.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Memoriais de formação: processos de autoria e de (re)construção identitária. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. In *Anais eletrônicos da III Conferência de Pesquisa Sócio Cultural*, julho de 2001. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/eventos/br2000/trabs/1970.doc>> Acesso em: 10 jan. 2025

PEDRINI, Juliana Rigon. Sobre aprendizagem musical: um estudo de narrativas de crianças. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

PEREIRA, Joana Lopes. Relações com música em um projeto formativo de crianças: um estudo com profissionais de uma Escola Municipal de Educação Infantil em Porto Alegre. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

PINEAU, Gaston. *Vies des histores de vie*. Universidade de Montreal; Faculté de l'Éducation Permanente, 2005.

REQUIÃO, Luciana. Arte, educação musical e a formação do pedagogo: notas sobre uma experiência. *Revista Linhas*. Florianópolis, v.20, n.42, p. 102-124, jan./abr. 2019. Disponível em:
<<https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723820422019102/pdf>>
Acesso em: 10 jan.2025

RIBEIRO, Andreia Novaes Souto. A música na Educação Infantil: a formação continuada e em serviço do professor em uma escola municipal de São Paulo. Dissertação (Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2020.

RICOEUR, Paul. *Tempo e Narrativa*: Tomo I. Campinas/SP. Editora Papirus, 2010.

RICOEUR, Paul. *A Crítica e a Convicção*. Editora 70 LTDA, 2009.

RICOEUR, Paul. *Hermenêutica e Ideologias*. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

SANTOS, Cassiano Lima da Silveira. Música e movimento na educação infantil: diálogos possíveis e conexões entre a Base Nacional Comum Curricular e práticas pedagógicas com crianças de 5 anos a partir da perspectiva da abordagem Orff-Schulwerk. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2020.

SANTOS, Jaqueline Martins. *Memorial musicobiográfico como mediação pedagógica na prática docente*. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional Profartes) – Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

SARTRE, Jean-Paul. *Questions de Méthode*. Paris, Gallimard, 1960.

SIMAS, Lilson Pelegrini. *Memorial Musicobiográfico: revelando o cerne da docência de música*. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

SOBREIRA, Silvia Garcia; PENNA, Maura Lucia Fernandes. Perdendo o medo de cantar: uma prática de educação musical com professoras pedagogas em formação. *Música Hodia*, 2021, v.21, e67629. Disponível em:
<<https://revistas.ufg.br/musica/article/view/67629/37414>> Acesso em: 10 jan. 2025

SOUZA, Bruna C. M. Ferregueti. A música como linguagem expressiva na formação dos professores de educação infantil em Roraima. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Roraima, Boa Vista, 2020.

SOUZA, Cristiano Clemente de. A influência da música na aprendizagem nos anos iniciais escolares. *Revista SL Educacional*, São Paulo, v.25, n.2, p.90-113, fev. 2021.

SOUZA, Hugo Leonardo Guimarães. O estúdio musicobiográfico como espaço de formação musical na educação básica. In Anais da Abem CO, Goiânia/GO, 2024. Disponível em: <https://abem.mus.br/anais_erco/v6/papers/2337/public/2337-9145-1-PB.pdf> Acesso em: 10 jan. 2025

SOUZA, Hugo, Leonardo Guimarães. O ateliê musicobiográfico como projeto formativo: um estudo com estudantes do Instituto Federal de Brasília – Campus Ceilândia. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Música, Brasília, 2018.

SUÁREZ, Daniel H. Los docentes escriben para investigar e formarse. La red de documentación narrativa em Argentina. Revista Trayectoria, n. 3, 2015. Disponível em: < <https://www.ojs.arte.unicen.edu.ar/index.php/trayectoria/article/view/332/268>> Acesso em: 10 jan.2025

SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003.
TOMAZI, Ana Carla Simonetti Rossato. Educação musical em pesquisa-formação: a voz cantada e falada de professoras da educação infantil. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Maria, 2019.

TORMIN, Malba Cunha; KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Formação de professores e musicalização nas creches. Educação em foco, ano 21, n.34, mai/ago. 2018, p. 147-169. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/327795268_Formacao_de_professores_e_musicalizacao_nas_creches>Acesso em: 10 jan.2025

TORRES, Maria Cecília Araújo Rodrigues. Playlists em tempos de pandemia da covid19: narrativas de educadores e educadoras musicais integrantes de um grupo de estudos. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica, Salvador, v. 05, n. 16: 1595-1613, Edição Especial, 2020.

TORRES, Maria Cecília. *Identidades musicais de alunas de pedagogia: música, memória e mídia*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul / University of Queensland, 2003.

TREVARTEN, Colwyn. O bebê nosso professor, poeta e músico. In: TREVARTEN, C.; AITKEN, K. J.; GRATIER, M. O bebê: nosso professor. 1. ed. São Paulo: Instituto Langage, 2019. p. 14-24.

VALE, Sara P. Santos do. A música na educação infantil no DF: estabelecendo relações entre o currículo em movimento e o currículo de pedagogia da UnB. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

VECTORE, Celia et al. Linguagem musical em instituições infantis: avaliação de duas propostas para formação docente. Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, v. 23, e189263, 2019. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/pee/a/jnqWy6cn5rMd69H6Mkpwbvz/?lang=pt&format=pdf>>

Acesso em: 10 jan. 2025

VILARINHO, Fabiana de Freitas Angulo; RUAS, José Jarbas. Os efeitos da musicalização para o desenvolvimento musical em bebês de zero a dois anos. *Opus*, v. 25, n. 3, p. 357-382, set./dez. 2019. Disponível em:

<<https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/opus2019c2516>>

acesso em 10 jan. 2025

APÊNDICE

1. Objetivos e conteúdos de ensino para o 2º ano – 2º Ciclo – 1º Bloco, para o componente curricular de Linguagem artística: Música²⁸, de acordo com o Currículo em Movimento do Distrito Federal: Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental, páginas 99 a 102.

Linguagens Arte – Música					
CURRÍCULO EM MOVIMENTO DO DISTRITO FEDERAL – Ensino Fundamental Anos Iniciais – Anos Finais					
EIXOS TRANSVERSAIS: EDUCAÇÃO PARA DIVERSIDADE/CIDADANIA E EDUCAÇÃO EM E PARA OS DIREITOS HUMANOS/EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE					
EIXOS INTEGRADORES – ALFABETIZAÇÃO/LETRAMENTOS/LUDICIDADE					
LINGUAGENS – ARTE: MÚSICA					
2º CICLO – 1º BLOCO					
1º ANO		2º ANO		3º ANO	
OBJETIVOS	CONTEÚDOS	OBJETIVOS	CONTEÚDOS	OBJETIVOS	CONTEÚDOS
• Apreciar diversas formas, gêneros e estilos de expressão musical, do contexto do estudante, seja ele familiar, da comunidade e/ou da escola. • Conhecer, valorizar e respeitar a diversidade musical como resgate da cultura popular e ampliação de repertório. • Explorar diversas fontes sonoras, como as existentes no próprio corpo (palmas, voz, estalos, passos), na natureza e em objetos cotidianos, reconhecendo os elementos constitutivos da música.	• Gêneros e estilos musicais (canções de roda, marchinhas, canções indígenas, cirandas, partendas, canções afro-brasileiras, música popular brasileira – MPB e de massa, <i>jingles</i>, trilhas sonoras, música instrumental) • Manifestações tradicionais (folias de reis, folguedos, congadas, cavalhadas, dentre outras) • Percussão corporal: estalo, passos, palmas, assovio, voz (onomatopéias, vocalizações)	• Apreciar e identificar diversas formas, gêneros e estilos de expressão musical, do contexto do estudante, seja ele familiar, da comunidade e/ou da escola. • Valorizar e respeitar a diversidade musical como resgate da cultura popular e ampliação de repertório. • Organizar as sonoridades por classificação de fontes sonoras, observando suas características. • Explorar suas possibilidades vocais bem como os cuidados para a preservação da voz.	• Gêneros/estilos musicais (marchinhas, partendas, trava-língua, <i>jingle</i>, cívica, regionais, dentre outros) • Audição de repertórios: ◦ familiares ◦ pessoais ◦ comunitários ◦ portfólio musical da turma • Sons do corpo, materiais da natureza, objetos e instrumentos musicais • Canto individual, coletivo, canto coral, duplas, trios, <i>acapella</i> (sem acompanhamento) e com acompanhamento	• Perceber e reconhecer diversas formas, gêneros e estilos de expressão musical da Região Administrativa na qual vive e/ou estuda. • Trocar as experiências/vivências dos diversos gêneros/estilos musicais de seu contexto, reconhecendo sua diversidade cultural. • Utilizar diversas fontes sonoras em criações musicais: trilha sonora para peças de teatro, dança, contação de história, atividades corporais livres e/ou guiadas.	• Gêneros/estilos musicais do repertório pessoal e local • Gêneros/estilos musicais e diversidade cultural • Confeção de instrumentos com materiais da natureza e objetos cotidianos • Cuidados vocais: aquecimento e respiração correta; ajuste da intensidade da voz na fala e no canto para preservação da saúde vocal • Elementos constitutivos da música por meio da voz

²⁸ Fonte: Currículo em Movimento do Distrito Federal – anos iniciais – anos finais. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Currículo-em-Movimento-Ens-Fundamental_17dez18.pdf Acesso em 06/01/2024

LINGUAGENS
ARTE – MÚSICA

Currículo em Movimento do Distrito Federal – Ensino Fundamental
Anos Iniciais – Anos Finais

1º ANO		2º ANO		3º ANO	
OBJETIVOS	CONTEÚDOS	OBJETIVOS	CONTEÚDOS	OBJETIVOS	CONTEÚDOS
- Observar suas possibilidades vocais bem como os cuidados para a preservação da voz. - Perceber e explorar os elementos constitutivos da música por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas. - Criar e produzir música a partir de jogos musicais, brincadeiras, brinquedos cantados, rítmicos e sonoros. - Perceber o silêncio como parte de seqüências sonoras. - Experimentar improvisações sonoras por meio de atividades diversas no intuito de desenvolver o seu protagonismo expressivo individual e/ou coletivo. - Explorar sonoridades de banda rítmica (de	- Instrumentos musicais: convencionais ou alternativos - Materiais da natureza (madeira, pedras, sementes, galhos, folhas, outros), sons dos bichos - Objetos (canos de PVC, barbante, jornal, copos, conduítes, elásticos, cones de plástico, entre outros) - Canto individual, coletivo, canto coral, duplas, trios com e sem acompanhamento (<i>acapella</i>) - Ritmo - pulsação (percepção do tempo forte da música e da palavra) - lento/moderado/rápido - Intensidade - forte/médio/fraco - Altura - agudo/médio/grave	- Identificar os elementos constitutivos da música por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas. - Discriminar o silêncio como parte de seqüências sonoras nas atividades de brinquedos sonoros e jogos folclóricos. - Improvisar em diversos contextos musicais (corpo, natureza, objetos, ambientes e instrumentos), como processo de criação. - Acompanhar música, utilizando instrumentos da bandinha e/ou confeccionados. - Criar códigos próprios para representação sonora. - Propor temas para projetos temáticos musicais com seus pares para	- Conseqüências do grito e da fala forçada para a saúde vocal - Cuidados com a saúde bucal e respiratória - Ritmo - pulsação (percepção do tempo forte da música e da palavra) - lento/moderado/rápido - Intensidade - forte/médio/fraco - Altura - agudo/médio/grave - Pausas rítmicas e melódicas: som e silêncio - Jogo sonoro "o que é o que é": "Que som é esse?", dentre outros - Criação e experimentação sonoro-musical em percussão corporal, canto e execução musical com instrumentos	- Utilizar adequadamente o potencial vocal no canto individual e/ou coletivo, fala, conto e reconto de histórias, nas atividades em sala, no geral. - Analisar os elementos constitutivos da música em audições guiadas. - Criar e produzir contextos sonoro-musicais, utilizando os elementos constitutivos da música em peças teatrais, jogos, trilhas sonoras, histórias, brincadeiras, dentre outros que compõem o cotidiano escolar. - Relacionar o silêncio contido nas seqüências sonoras como elemento formador do ritmo (pausas) em atividades de percepção musical, livres ou guiadas.	- Ritmo - pulsação (percepção do tempo forte da música e da palavra) - lento/moderado/rápido - Intensidade - forte/médio/fraco - Altura - agudo/médio/grave - Duração: sons curtos/médios/longos - Criação de parlenda, trava-língua, paródia de jogos musicais, dentre outros. Exemplo: Escravo de Jó, Monjolo, Eu vou pegar o trem, dentre outros - Composição rítmica livre - Codificação e decodificação de registro musical - Atividades musicais escolares interdisciplinares

LINGUAGENS
ARTE – MÚSICA

Curriculo em Movimento do Distrito Federal – Ensino Fundamental
Anos Iniciais – Anos Finais

1º ANO		2º ANO		3º ANO	
OBJETIVOS	CONTEÚDOS	OBJETIVOS	CONTEÚDOS	OBJETIVOS	CONTEÚDOS
instrumentos convencionais ou de materiais reutilizáveis) como chocalhos, pandorins, reco-reco, triângulo, pandeiro, caxixi, guizo, agogô, afoxé, clavas, tambores, bumbu, xilofone, pratos, dentre outros.	• Brinquedos cantados e jogos folclóricos como: ciranda, canções folclóricas, indígenas, africanas, asiáticas, ocidentais, orientais, sobre bichos e marchinhas carnavalescas • Jogos de Bingo sonoro intercalados com silêncio e som, brincadeira de estátua, dança das cadeiras, dentre outras • Improvisações em rodas de percussão corporal, rodas de cantos coletivos e individuais • Pulsação da música (percepção do tempo forte da música e da palavra) • Variações rítmicas com os instrumentos • Representação gráfica de sons, partituras alternativas, ilustrações	• Utilizar diferentes tecnologias e recursos digitais (celular, filmadoras e gravadores em geral) nos processos de criação, improvisação musical, apresentações, apreciação e demais espaços, como registro das atividades musicais realizadas.	• Pulsação da música • Classificação de sons (timbre): ◦ tambores ◦ chocalhos ◦ percussivos (clavas, baquetas, xilofone, reco-reco) • Representações gráficas de sons. Exemplo: figuras geométricas representativas para determinadas sonoridades. Uma palma correspondendo a um quadrado; uma pisada correspondendo a um retângulo e outros meios de representação como letras, desenho de objetos e materiais • Eventos para datas comemorativas, culminância de projetos, atividades artísticas culturais, dentre outros	• Compor repertório musical individual e/ou coletivo utilizando instrumentos da bandinha. • Utilizar códigos próprios de registro musical, para representação sonora. • Elaborar projetos temáticos em coletivo com seus pares e professores para atividades musicais escolares. • Apreciar criticamente atividades musicais realizadas e registradas por meio das tecnologias de mídia. • Utilizar diferentes tecnologias e recursos digitais nos processos de criação, vivência, experiência, apreciação, compartilhamento artístico.	• Manipulação de recursos tecnológicos em apreciação crítica de trabalhos musicais de seu contexto escolar • Jogos musicais por aplicativos para pesquisa e criação musical
• Explorar diferentes formas de registro musical não convencional para anotações de criações próprias, de seus pares e contextos. • Reconhecer e experimentar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas (dança, teatro, artes visuais). • Explorar diferentes tecnologias e recursos digitais nos processos de criação, vivência,					

1º ANO		2º ANO		3º ANO	
OBJETIVOS	CONTEÚDOS	OBJETIVOS	CONTEÚDOS	OBJETIVOS	CONTEÚDOS
experienciação, apreciação, compartilhamento artístico.	sonoras de cantigas, canções e brinquedos cantados, músicas instrumentais, dentre outros • Montagem de espetáculos e apresentações: figurino, sonoplastia, cenário, coreografia • Multimídia, animações, jogos eletrônicos, gravações em áudio e vídeo, fotografia, <i>Wii Music</i>, <i>softwares</i> etc.		• Apreciação e execução musical em parceria com familiares, comunidade escolar, colegas de sala e demais atores • Gravações em áudio, vídeo e fotografia		