



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
INSTITUTO DE CULTURA E ARTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM ARTES

DANIEL DO NASCIMENTO SOMBRA

EDUCAÇÃO MUSICAL SOANDO NA ESCOLA:
TRANSITANDO ENTRE TURNO E CONTRATURNO
NUMA ESCOLA DE CAUCAIA-CE

FORTALEZA - CE

2018

DANIEL DO NASCIMENTO SOMBRA

EDUCAÇÃO MUSICAL SOANDO NA ESCOLA:
TRANSITANDO ENTRE TURNO E CONTRATURNO
NUMA ESCOLA DE CAUCAIA-CE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Artes da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Artes. Área de Concentração: Música
Orientador: Prof. Dr. Henrique Sérgio Beltrão de Castro

FORTALEZA

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

-
- S676e Sombra, Daniel do Nascimento.
Educação musical soando na escola: transitando entre turno e contraturno numa escola de
Caucaia-CE / Daniel do Nascimento Sombra. – 2018.
95 f.: il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Instituto de cultura e Arte, Programa
de Pós-Graduação em Artes, Fortaleza, 2018.
Orientação: Prof. Dr. Henrique Sérgio Beltrão de Castro.
1. Educação Musical. 2. Educação Básica. 3. Dimensões da Musicalidade. I. Título.

CDD 700

DANIEL DO NASCIMENTO SOMBRA

EDUCAÇÃO MUSICAL SOANDO NA ESCOLA:
TRANSITANDO ENTRE TURNO E CONTRATURNO
NUMA ESCOLA DE CAUCAIA-CE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Artes da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Artes. Área de Concentração: Música

Aprovada em ____ / ____ / ____

BANCA EXAMINADORA

Dr. Henrique Sérgio Beltrão de Castro (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Luiz Botelho Albuquerque
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Dra. Karla Patrícia Martins Ferreira
Universidade de Fortaleza (UFC)

“Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”.

Paulo Freire (2011)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela vida, pela saúde e pelas oportunidades com as quais me deparei em meus caminhos.

Aos meus pais por sempre me apoiarem e em especial à minha mãe por acreditar e investir em mim de uma maneira tão especial.

À minha esposa Mílian por felizmente fazer parte da minha história, por me apoiar de um jeito tão especial, por despertar o que há de mais profundo em mim e por transformar a minha vida na mais bela composição chamada família.

Aos meus amigos que contribuíram com a minha formação musical informal e mostraram outros caminhos para o fazer musical.

A Lucile Cortez Horn por me apresentar ao mundo da música vocal e por me indicar outros caminhos para o meu desenvolvimento como músico.

Aos regentes Erwin Schrader, Elvis Matos e Gerardo Viana Júnior que foram mais que regentes, foram educadores e contribuíram para o meu habitus musical e professoral.

Ao amigo Vitor Duarte que fez com que a minha musicalidade e o meu amor pela educação musical e pela pesquisa se desenvolvessem como nunca imaginei ser possível.

Aos amigos Antonio Sousa e Giorgi Gelashvilli por sempre me ajudarem na prática com meu instrumento de forma saudável e consciente.

À gestão da Escola Nair Magalhães Guerra e a cada colega pedagoga que participou desta pesquisa, fazendo com que outros caminhos fossem apontados para a educação musical em Caucaia, cidade que escolhi para chamar de lar.

Aos alunos de música que fazem do meu cotidiano um lugar repleto de motivação para a pesquisa e para o compartilhamento das experiências musicais que fazem do mundo um lugar melhor e mais harmonioso de se viver.

Ao orientador, parceiro e amigo Henrique Beltrão pela humanidade sem medida que emana em forma de poesia e transformou a minha vida para melhor.

RESUMO

A presente pesquisa traz uma reflexão acerca das potencialidades envolvidas no relacionamento entre o professor de música atuante no contra-turno e oito pedagogas que lecionam nas séries iniciais do ensino fundamental em uma escola pública no município de Caucaia, buscando responder com a análise de uma proposta didática musical ao questionamento: "Como professor de música e pedagogas podem, de forma integrada, propiciar educação musical para seus alunos da educação básica?". Pretende-se trilhar esse caminho através de um estudo de caso, investigando o impacto de uma proposta de educação musical embasada no desenvolvimento das dimensões da musicalidade em que professor de música interage simultaneamente com pedagogas e seus alunos no contexto de aulas de música em uma escola de educação básica de Caucaia através da descrição das etapas de elaboração e de aplicação das aulas ministradas durante a pesquisa, coletando dados através do relato de experiência do professor de música e de entrevistas narrativas junto às pedagogas envolvidas na pesquisa e analisando o conteúdo destes relatos através de conceitos da praxiologia e da filosofia de educação musical, de modo que se possa potencializar a utilização da música na escola de ensino fundamental, estendendo os limites do campo da educação básica integrando o subcampo da educação musical através do desenvolvimento das dimensões da musicalidade de cada participante de forma que o projeto de educação musical esteja integrado à comunidade escolar. A interação entre as pedagogas e o professor de música constitui um dos primeiros pressupostos do estudo. Esta pesquisa corrobora na participação do professor de música nas escolas do município de Caucaia de modo que sua atuação não fique isolada do projeto pedagógico das escolas. Assim, o professor de música pode contribuir com a educação musical relacionando-a com a comunidade escolar de forma diversificada e abrangente, assim como as pedagogas podem se beneficiar de uma aprendizagem musical que fundamente sua prática em sala de aula.

Palavras-chave: Educação Musical, Educação Básica, Dimensões da Musicalidade.

ABSTRACT

The present research brings a reflection about the potentialities involved in the relationship between the music teacher acting in extra classes on a second shift and eight pedagogy graduates who teach the initial grades of elementary school in a public institution in the municipality of Caucaia, seeking to respond the questioning “how can a music teacher and pedagogy graduates, in an integrated way, provide musical education for their students of primary education?” through the analysis of a didactic proposal. It is intended to follow this path through a case study, investigating the impact of a proposal of music education based on the development of the dimensions of musicality in which the music teacher interacts simultaneously with the pedagogy graduates and their students, in the context of music classes in a primary education school in Caucaia, through the description of the process of planning and application of classes taught during the research, collecting data through a report made by the music teacher and narrative interviews with the teachers involved in the research and analyzing the concepts of the praxeology and philosophy of musical education, so that the use of music can be expanded in elementary school, broadening the limits of the field of primary education by integrating the subfield of musical education through the development of the participant’s dimensions of musicianship so that the musical education project is integrated to the school community. The interaction between the pedagogy graduates and the music teacher is one of the first assumptions of the study. This research corroborates the participation of the music teacher in the schools of the municipality of Caucaia so that their performance is not isolated from the pedagogical project of the schools. Thus, the music teacher can contribute to music education by relating it to the school community in a diversified and comprehensive way, just as the pedagogy graduates can benefit from a musical learning that reinforces their practice in the classroom.

Keywords: Music Education, Primary Education, Dimensions of Musicianship.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	– Primeira Igreja Batista José Walter.....	17
Figura 2	– Apresentação solo na Primeira Igreja Batista em José Walter.....	18
Figura 3	– Orador da turma de formandos de 2002.....	19
Figura 4	– Turma de Formandos do curso de Técnico em Eletrotécnica de 2002.....	19
Figura 5	– Estudo de repertório com alguns coralistas do Coral da ETF Ce.....	21
Figura 6	– Grupo Angelus Vox.....	22
Figura 7	– Apresentação do Grupo Angelus Vox no Bairro José Walter.....	22
Figura 8	– Espetáculo “A vida é só pra cantar “- Coral da UFC.....	24
Figura 9	– Espetáculo “Nós e o Mar” – Coral da UFC.....	24
Figura 10	– Espetáculo "Borandá Brasil"– Coral da UFC.....	24
Figura 11	– Espetáculo "Gonzagas" – Coral da UFC.....	25
Figura 12	– Espetáculo “Abraços” - Coral da UFC.....	25
Figura 13	– Espetáculo "Borandá Brasil" – Coral da UFC.....	25
Figura 14	– Turma de formandos em Música da UECE.....	27
Figura 15	– Turma de formandos em Música da UECE.....	27
Figura 16	– Técnica Manosolfa.....	39
Figura 17	– Exercício de Técnica Vocal utilizando o sistema de "dó móvel" e sílabas para vocalização da leitura rítmica.....	40
Figura 18	– Exercício de Aquecimento corporal e vocal utilizando a escala cromática..	52
Figura 19	– Transcrição de música tradicional utilizando sílabas rítmicas e transcrição do solfejo a ser lido pelos alunos durante prática musical.....	52
Figura 20	– Alunos explorando a técnica manosolfa (nota dó)	53
Figura 21	– Aula de música com pedagogas e alunos.....	54
Figura 22	– Auxílio da monitora para a pedagoga.....	54
Figura 23	– Apresentação musical em dezembro de 2016.....	56

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	DO <i>HABITUS</i> ESTUDANTIL AO <i>HABITUS</i> PROFESSORAL.....	15
2.1	A Música nos Campos Familiar, Religioso e do Ensino Profissionalizante.....	15
2.2	Família e Religião, onde iniciou meu processo de musicalização.....	17
2.3	Ensino Técnico – a música transitando da complementação ao centro do ensino.....	18
2.4	Alfabetização musical em processo de aprendizagem informal através do Canto Coral e da Música Vocal.....	20
2.4.1	<i>Coral da ETF-CE.....</i>	20
2.4.2	<i>Coral da UFC.....</i>	23
2.5	Formação docente no campo acadêmico.....	25
2.5.1	<i>Técnico em regência coral – Curso de Extensão em Música da Universidade Federal do Ceará.....</i>	26
2.5.2	<i>Licenciatura em Música da UECE e Coral da UFC.....</i>	26
2.5.3	<i>Estudo de canto individual, projeto e gestão cultural.....</i>	28
2.6	<i>Habitus professoral em sistematização atuando como servidor público municipal em Caucaia (CE).....</i>	29
3	OBJETIVO GERAL.....	30
3.1	Objetivos Específicos.....	30
4	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	31
4.1	Noções de campo, <i>habitus</i> e capital.....	31
4.2	Filosofia de Educação Musical.....	33
4.3	Articulação com o campo da Educação Básica: Dimensões do conhecimento artístico e dimensões da musicalidade em diálogo.....	33
4.3.1	<i>Dimensões do conhecimento artístico, de acordo com a BNCC.....</i>	33
4.3.1.1	<i>Criação.....</i>	35
4.3.1.2	<i>Crítica.....</i>	36
4.3.1.3	<i>Estesia.....</i>	36
4.3.1.4	<i>Expressão.....</i>	36

4.3.1.5	<i>Fruição.....</i>	37
4.3.1.6	<i>Reflexão.....</i>	37
4.3.2	As Dimensões da Musicalidade apresentadas por Houlahan e Tacka.....	38
4.3.2.1	<i>Administração de nossa herança cultural.....</i>	38
4.3.2.2	<i>Performance.....</i>	39
4.3.2.3	<i>Alfabetização Musical.....</i>	39
4.3.2.4	<i>Criatividade.....</i>	40
4.3.2.5	<i>Crianças como plateia e como ouvintes informados.....</i>	41
4.3.3	A interligação entre as dimensões do conhecimento artístico e as dimensões da musicalidade.....	41
4.4	Expansão dos limites do campo da educação básica através da atuação no subcampopo da educação musical.....	42
5	APORTE METODOLÓGICO.....	44
5.1	Pesquisa Qualitativa.....	44
5.2	Estudo de Caso Descritivo.....	44
5.3	Agentes da Pesquisa.....	44
5.3.1	<i>Pedagogas.....</i>	45
5.3.2	<i>Professor de música.....</i>	46
5.3.3	<i>Necessidades supridas pela parceria entre professor de música e pedagogas.....</i>	47
5.4	Entrevista Narrativa / questionário semi-estruturado.....	48
6	O RELATO DE EXPERIÊNCIA.....	49
6.1	O convite.....	49
6.2	Ensaio com aula de música (e o desenvolvimento das dimensões da musicalidade dos envolvidos).....	50
6.2.1	<i>Apreciação.....</i>	51
6.2.2	<i>Alongamento e aquecimento vocal.....</i>	51
6.2.3	<i>Alfabetização Musical.....</i>	52
6.2.4	<i>Repertório.....</i>	53
6.3	Alunos das aulas específicas de música como monitores.....	53
6.4	O Material de Apoio.....	55
6.5	A apresentação.....	55
7	COLETA E ANÁLISE DE DADOS.....	57
7.1	Analisando os dados através da categorização.....	57
7.1.1	<i>Empolgação.....</i>	58

7.1.2	<i>Encantamento</i>	58
7.1.3	<i>Conhecimentos prévios relacionados ao fazer musical (capital pré-existente)</i>	59
7.1.4	<i>Disciplina e Concentração (atuação inicial do subcampo da educação musical)</i>	60
7.1.5	<i>Alfabetização musical / Fazer Musical Sistematizado</i>	61
7.1.6	<i>Percepção musical</i>	62
7.1.7	<i>Autonomia</i>	63
7.1.8	<i>Colaboração pró-ativa (atuação do subcampo da educação musical na expansão do campo da Educação Básica por meio de seus agentes)</i>	63
7.1.9	<i>Desejo de Continuar</i>	64
8	CONCLUSÕES E AMPLIAÇÃO DA JORNADA	65
8.1	Música na Educação Básica	65
8.2	Interligação com as dimensões da musicalidade	65
8.3	Motivação Inicial	65
8.4	Legitimação	66
8.5	Interações pedagógico-musicais	66
8.6	Capitais adquiridos	67
8.7	Desdobramentos da pesquisa e sua relação com o campo da educação básica	68
8.8	Desenvolvimento das dimensões da musicalidade	68
8.9	Formação continuada em contexto de sala de aula e o subcampo da educação musical	69
9	CONCLUSÃO	70
	REFERÊNCIAS	72
	APÊNDICE A: ENTREVISTA COM AS PEDAGOGAS ENVOLVIDAS NA PESQUISA	75
	APÊNDICE B: PARTITURAS DAS PEÇAS UTILIZADAS DURANTE A PESQUISA	83
	APÊNDICE C: TABELA COM CATERGORIZAÇÃO TEMÁTICA DA PESQUISA	90

1 INTRODUÇÃO

Com muita alegria e entusiasmo apresento esta pesquisa que realizei durante o Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação Profissional em Artes –PROFARTES, vinculado ao Instituto de Cultura e Arte - ICA, da Universidade Federal do Ceará – UFC durante os anos de 2016 a 2018.

Evidencio uma relação entre os caminhos de minha história de vida com parte de minhas reflexões e realizações atuando como professor de música em uma escola pública de ensino fundamental no município de Caucaia que está localizado na região metropolitana de Fortaleza (capital do Estado do Ceará) que se contextualiza com uma citação do professor Luiz Botelho Albuquerque que diz “o professor precisa compreender o seu processo de formação, ao se questionarem como se tornaram o que eu são para ajudar os outros a se tornarem o que querem ser”¹.

A pesquisa busca responder com a análise de uma proposta didática musical ao questionamento: "Como professor de música e pedagogas podem, de forma integrada, propiciar educação musical para seus alunos da educação básica?". Utilizo três tradições de pesquisa para auxiliar no processo: a praxiologia, a História de Vida em Formação e a filosofia de educação musical de Zoltan Kodály.

O questionamento surge da reflexão sobre a minha relação com a música durante a minha história de vida e mais precisamente nos caminhos que trilhei com a minha educação musical, desencadeando a minha alfabetização musical e a minha formação docente como professor de música e acreditando que as pedagogas e pedagogos podem vir a ser grandes aliados na difusão da educação musical das crianças.

Foquei a pesquisa nos anos iniciais e na possibilidade de interação das pedagogas e seus alunos com uma proposta de educação musical, vislumbrando o desenvolvimento das dimensões da musicalidade dos envolvidos.

Cada capítulo é descrito em seguida com o intuito de apresentar uma prévia do que o leitor encontrará no decorrer do texto:

No primeiro capítulo apresento um relato de minha história de vida focando minha interação com a música e a constituição de minha educação musical até a minha inserção no quadro de professores efetivos do município de Caucaia.

1 Comentário realizado pelo professor Luiz Botelho Albuquerque durante a defesa desta dissertação ocorrida no dia 05 de julho de 2018.

No segundo capítulo relaciono os objetivos Geral e específicos da pesquisa.

Com relação ao terceiro capítulo abordo os elementos da fundamentação teórica que direcionam a pesquisa, elencando as dimensões do conhecimento artístico, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as dimensões da musicalidade apresentadas por Houlahan e Tacka, em seguida entendo os dois conjuntos de dimensões e apresento a relação entre o campo da educação básica com o subcampo da educação musical e alguns aspectos da filosofia de educação musical de Zoltán Kodály.

Dando sequência a minha pesquisa no quarto capítulo caracterizo a mesma como pesquisa qualitativa realizada através de um estudo de caso descritivo que se utilizou da relação entre entrevista narrativa e questionário semi-estruturado para a coleta de dados e a análise dos dados se deu através da categorização do conteúdo advindo das entrevistadas.

No quinto capítulo relato a experiência vivida durante a pesquisa a partir de minha perspectiva como educador musical.

Procuramos expor no sexto capítulo os dados coletados são apresentados após análise através da categorização identificada.

Apresento no sétimo capítulo as conclusões após a análise dos dados.

No oitavo capítulo evidencio as considerações finais ou seja, a conclusão após a finalização da pesquisa.

2 DO *HABITUS* ESTUDANTIL AO *HABITUS* PROFESSORAL

Para entender as minhas motivações ao realizar esta pesquisa, tornou-se imprescindível perceber de onde vim e como me tornei o Educador Musical que sou hoje. Falo da minha narrativa de vida com base na abordagem História de Vida em Formação. Apoio-me em Lani-Bayle (2008), para escrever esta breve introdução autobiográfica reflexiva, ao interiorizar a seguinte afirmação da autora:

[...] o procedimento biográfico permite construir e conquistar a sua história narrando-a – e dando-lhe forma, forma-se – ela dá acesso também a essa dimensão da anterioridade pela importância conferida ao genealógico, na gênese da pessoa, tanto pessoal, quanto cultural. (LANI-BAYLE, 2008, p. 297).

Utilizo este relato também com a finalidade de apresentar as definições de campo, *habitus* e capital articulados nas reflexões motivadas em sala de aula e nos textos indicados pelos professores Luiz Botelho Albuquerque, Henrique Sérgio Beltrão de Castro e Pedro Rogério que incentivaram a descoberta aprofundada de mim mesmo através do relato da minha história de vida e da análise de minha atuação como professor de música no município de Caucaia, possibilitando a melhor compreensão das escolhas e ações cotidianas que compõem meu *habitus* professoral advindo das mais diversas vivências. Rogério (2011) aborda sobre a pluralidade de experiências vividas pelo agente:

O *habitus* nos fornece um “senso prático” – para utilizar uma expressão do próprio autor da praxiologia – que funciona como uma senha de acesso ao mundo, uma chave de decodificação que é tanto mais eficaz quanto mais uma formação se der em espaços diversos, plurais, de forma a oferecer uma variedade de possibilidades de leitura da realidade (ROGÉRIO, 2011, p. 33).

O conceito de capital também é definido através do acúmulo de experiências a serem selecionadas para uma reutilização em um determinado momento, já a contextualização desses capitais e do *habitus* estruturado em um espaço social analisado por Bourdieu (2002) se remete ao conceito de campo.

2.1 A Música nos Campos Familiar, Religioso e do Ensino Profissionalizante

Foi uma longa jornada para chegar até a sala de música que compartilho com meus alunos. Várias histórias para contar até a efetivação do meu *habitus* professoral (SILVA,

2011). Acredito que este relato pode apontar novos horizontes para os envolvidos em uma trajetória similar. Espero que, assim como eu, sejam atingidos pela luz desse lampião de ideias que teima em iluminar caminhos para quem insiste em desbravar novas possibilidades em sua formação musical e em seu desenvolvimento cultural.

Relato brevemente a minha origem em um bairro da periferia de Fortaleza, onde a música tinha um papel de coadjuvante até a formação como Técnico em Eletrotécnica através da conclusão do curso oferecido pela Escola Técnica Federal do Ceará (ETF-CE), hoje Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Ceará (IFCE). Nessa intuição ampliei o interesse por música ao integrar o seu coral entre os anos de 1998 e 2002.

Em paralelo ao trabalho como técnico em eletrotécnica, iniciei os caminhos da alfabetização musical e da formação docente como técnico em regência coral por meio do Curso de Extensão em Música da Universidade Federal do Ceará (UFC) entre os anos de 2002 e 2004. Com essa formação obtive aprovação no processo seletivo para o curso de licenciatura em Música da Universidade Estadual do Ceará (UECE) em 2005.

Em 2010 obtive o título de professor de música licenciado, através do qual realizei o concurso público no qual fui selecionado para integrar o quadro de servidores públicos do município de Caucaia, mais precisamente na Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental Nair Magalhães Guerra (E.E.I.E.F Nair Magalhães Guerra), onde atuo até o presente momento como professor de música.

A partir desse momento, alguns períodos da minha história de vida são destacados, para maior inteligibilidade do leitor no que se refere à minha formação como professor de música e para evidenciar a motivação de minhas escolhas cotidianas:

- Família e Religião, onde iniciou meu processo de musicalização;
- Ensino Técnico – a música transitando da complementação ao centro do ensino;
- Alfabetização musical em processo de aprendizagem informal através do Canto Coral e da Música Vocal;
- Formação docente no campo acadêmico – Técnico em regência Coral e Licenciado em Música;
- Estudo de Canto Individual, Projeto e Gestão Cultural;
- *Habitus* professoral em sistematização atuando como servidor público municipal em Caucaia (CE).

2.2 Família e Religião, onde iniciou meu processo de musicalização

As primeiras experiências com musicalização se deram através do *habitus* do grupo de louvor da Primeira Igreja Batista em José Walter, onde um tio e uma tia se destacavam pela musicalidade e performance. Faz-se necessário compreender o conceito de *habitus* de Pierre Bourdieu, que opera como uma “[...] estrutura estruturante que organiza as práticas e percepção das práticas” (BOURDIEU, 2007, p. 164).

Figura 01- Primeira Igreja Batista José Walter



Fonte: Acervo pessoal (1989)

Fui imerso nos ensinamentos religiosos por meio da transferência analógica de esquemas que Bourdieu (2002) aborda:

O produto de uma relação dialética entre a situação e o *habitus*, entendido como um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona em cada momento como uma matriz de percepções, apreciações e ações e possibilita o cumprimento de tarefas infinitamente diferenciadas graças à transferência analógica de esquemas adquiridos em uma prática anterior (BOURDIEU, 2002, p. 261).

Já aos 12 anos me destacava na performance musical através do canto. Daí surge a primeira situação de subversão do *habitus* presente. Os princípios de sociação e individuação explicitados por Wacquant (2007) são pertinentes para o entendimento da situação vivida:

[...] sociação porque nossas categorias de juízo e de ação, vindas da sociedade, são compartilhadas por todos aqueles que foram submetidos a condições e condicionamentos sociais similares... [...] individuação porque cada pessoa, tendo uma trajetória e uma localização únicas no mundo, internaliza uma combinação incomparável de esquemas. (WACQUANT, 2007, p. 8)

A minha individuação direcionava-se ao desenvolvimento da performance artística de forma clara e objetiva, mas a sociação não permitia tal situação, tendo em vista que o *habitus* presente naquele campo era formado por ações diversas e heterogêneas e o meu interesse era focado no aperfeiçoamento do domínio de meu instrumento.

Figura 02- Apresentação solo na Primeira Igreja Batista em José Walter

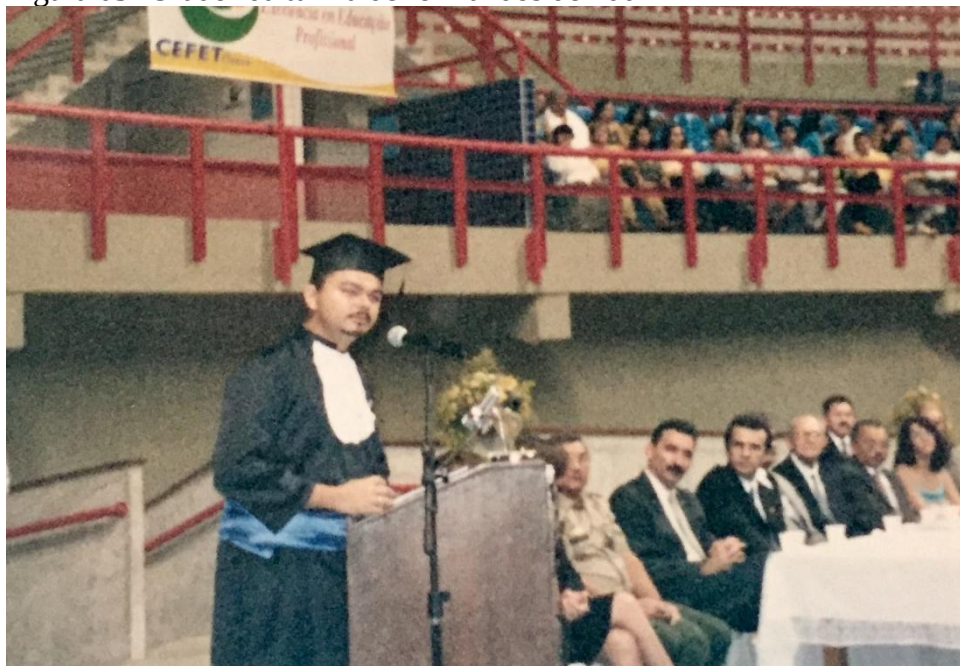


Fonte: Acervo pessoal (1998)

2.3 Ensino Técnico – a música transitando da complementação ao centro do ensino

Aos 17 anos ingressei no curso Técnico em Eletrotécnica da ETF-CE. Lá conheci professores comprometidos com as disciplinas que lecionavam e grande parte deles se utilizavam de vários recursos didático-pedagógicos. Nesse campo onde a arte é tida como complemento da formação humana de forma inicialmente breve, superficial e complementar, encontrei uma metodologia focada na solução de situações-problema que influenciaram minha *práxis* como professor de música, tendo em vista que, a partir de minha percepção, o *habitus* estudantil presente naquela instituição e àquela época pretendia direcionar o aluno ao protagonismo e ao mesmo tempo permitir ao estudante a possibilidade de se perceber como peça de um complexo campo social.

Figura 03- Orador da turma de formandos de 2002



Fonte: Acervo pessoal (2002)

Figura 04- Turma de Formandos do curso de Técnico em Eletrotécnica de 2002



Fonte: Acervo pessoal (2002)

No caminho musical frequentei as aulas de teclado da Casa de Artes da ETF-CE e encontrei a minha primeira regente, a maestrina Lucile Cortez Horn². Sob sua regência iniciei

² Doutora em Artes pela UFMG com Mestrado em Música – Master of Arts in Music pela Campbellsville University (2010), Especialização em Música com habilitação em Musicoterapia pelo Conservatório Brasileiro

os caminhos do Canto Coral integrando o coral da ETF-CE dos anos de 1998 a 2002, onde fiz amizades com pessoas que se direcionavam à prática musical em grupos vocais, mesmo sem conhecimento aprofundado de técnica vocal e ainda em processo de alfabetização musical.

2.4 Alfabetização musical em processo de aprendizagem informal através do Canto Coral e da Música Vocal

Apreendi a cantar em coral através da repetição da linha melódica, onde a ênfase na assimilação musical com a letra da canção se sobrepunha ao solfejo da sua melodia, acredito que esse formato era decorrente da necessidade institucional dos corais de apresentar resultados em curto prazo através da performance. A rejeição, por parte de muitos coralistas, da assimilação do repertório auxiliado pelo solfejo também se manifestava, tendo em vista que os corais dos quais eu fiz parte não objetivavam a formação musical de seus integrantes e sim a oportunização de uma experiência musical com o canto coral. Mesmo assim, os corais da ETF-CE e da UFC oportunizavam momentos para o aprendizado da leitura musical através da prática do solfejo, tendo a procura inicialmente grande, mas com uma evazão significativa.

2.4.1 Coral da ETF-CE

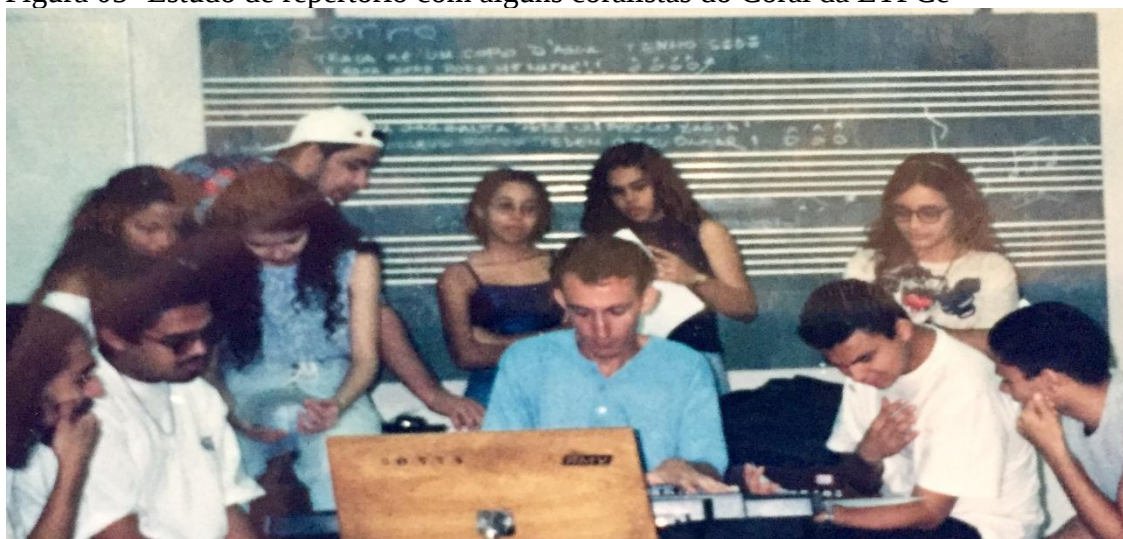
Durante o período em que integrei o coral da ETF-CE notei um processo de aperfeiçoamento da minha performance vocal através das aulas de técnica vocal em grupo ministradas pela professora Lucile Cortez Horn (Tia Lu). Notei o surgimento de uma pré-disponibilidade em compartilhar os conhecimentos adquiridos nas aulas de técnica vocal com os coralistas novatos. Nesse ponto posso perceber em Castro (2014) a semelhança na postura do meu *habitus* estudantil quando ele diz: “Diversas vezes me aproximei dos professores que admirei e que me inspiraram a trilhar a carreira docente.” (CASTRO, 2014, p. 28). Eu também percebi que me aproximava e adotava aquela metodologia de forma ainda instintiva. O Coral daquela instituição desenvolvia uma relação afetiva e propiciava a autonomia e a liderança dos coralistas a ponto de se desvincularem da Instituição ETF-CE, mas não do Coral.

de Música (RJ) (2003) e Bacharelado em Instrumento Piano pela Universidade Estadual do Ceará (1987). Atua como Professora de Canto para o Ator no Curso de Licenciatura em Teatro e Professora de música no Curso Técnico em Música do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará. Tem experiência na área de Música com ênfase em Educação Musical atuando principalmente nos seguintes temas: Canto Coral, Educação Musical, Arranjos Vocais para Coral e Grupo Vocal.

Ao participar de Encontros de Corais na ETF-CE, conheci grupos vocais e obras com maior complexidade musical. Daí surgiram agentes que propiciaram o desenvolvimento do meu capital musical através da exemplificação e da simples observação de suas performances, mas ainda com a alfabetização musical em desenvolvimento através de um processo informal.

Em paralelo ao Coral da ETF-CE, integrei o Grupo Vocal Etc. e Tal sob a regência de Gerardo Viana Júnior³ no ano de 1999. A sua metodologia era diferente. Também existia uma conexão entre o regente e os coralistas, mas o fazer musical prezava pela performance musical mais detalhada. As diferenças e semelhanças entre coral juvenil e adultos já me eram perceptíveis. Fui apresentado a outras peças do repertório coral e percebi outras possibilidades vocais, à medida que a diversidade musical do repertório vocal foi sendo incorporado no meu *habitus* musical.

Figura 05- Estudo de repertório com alguns coralistas do Coral da ETFCe



Fonte: Acervo pessoal (2000)

³ Possui Bacharelado em Ciências da Computação pela Universidade Estadual do Ceará (1995) e Bacharelado em Música pela Universidade Estadual do Ceará (2000), Doutorado e Mestrado em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (2010 - 2005). Atualmente é professor adjunto do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Ceará no Campus de Fortaleza, onde exerce a tutoria do Programa de Educação Tutorial - PET/UFC. Além disso, atua como coordenador institucional do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID na Universidade Federal do Ceará. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Tecnologia Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: informática educativa, educação musical, técnica vocal, percepção e solfejo, canto coral e educação a distância.

Figura 06- Grupo Angelus Vox



Fonte: Acervo pessoal (2001)

Figura 07- Apresentação do Grupo Angelus Vox no Bairro José Walter



Fonte: Acervo pessoal (2001)

2.4.2 Coral da UFC

Integrei o Coral da UFC dos anos de 2002 a 2011, período esse que gerou os caminhos da formação acadêmico-musical através do Curso de Extensão em Música da UFC entre os anos de 2002 e 2004 e do curso de licenciatura em Música da UECE durante os anos de 2005 a 2010.

A forma de ensaio era semelhante aos outros corais de que participei. A divisão do tempo de ensaio e a forma de transmissão do repertório eram embasadas pelo processo de repetição e memorização das músicas, geralmente com a partitura disponível para os coralistas.

Através das realizações do Coral da UFC, pude perceber outros processos que ocorrem no subcampo do coro cênico onde as ações chegaram a ser compartilhadas entre os regentes Erwin Schrader⁴, Gerardo Viana Júnior e Elvis Matos⁵. O Coral da UFC direcionava suas ações para a montagem de espetáculos integrada por várias etapas. Percebo que esse processo se deu através da realização e formação coletiva entre os regentes e os cantores. Daí percebo uma ação formativa para todos os atores envolvidos nessa realização, seja o regente, os coralistas mais experientes ou os coralistas recém-ingressos, assim como eu àquela época.

⁴ Possui graduação em Engenharia de Pesca pela Universidade Federal do Ceará (1989), graduação em Licenciatura em Música pela Universidade Estadual do Ceará (1997), mestrado em Música pela Universidade Federal da Bahia (2002) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2011). Atualmente é professor de Ensino Básico Técnico Tecnológico da Universidade Federal do Ceará e regente do Coral da Universidade Federal do Ceará e Vice-Diretor da SECULT-Arte/UFC. Coordena na UFC as atividades do Coral da UFC, Coral da FAGED/UFC, Coral do CH/UFC, Núcleo de Musicografia Braille e Grupo de Sanfonas da UFC. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Canto Coral e Percussão.

⁵ Músico e Educador, especialista na Formação de Professores através de práticas musicais compartilhadas, com ênfase para Canto Coral, Harmonia Musical e Regência. Professor (Associado) da Universidade Federal do Ceará, lotado no Instituto de Cultura e Arte – Curso de Licenciatura em Música. Licenciado em Música (1992), possui mestrado (2002) e doutorado (2007) em Educação pela Universidade Federal do Ceará, instituição na qual desenvolve trabalhos de pesquisa sobre Aprendizagem Musical Compartilhada, além de atuar como regente, compositor e arranjador de obras musicais. Dirige a Secretaria de Cultura Artística da UFC e está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC, no qual orienta pesquisas de mestrado e de doutorado nas temáticas de Educação Musical e Arte-Educação.

Figura 08- Espetáculo “A vida é só pra cantar “- Coral da UFC



Fonte: Acervo pessoal (2002)

Figura 09- Espetáculo “Nós e o Mar” – Coral da UFC



Fonte: Acervo pessoal (2003)

Figura 10- Espetáculo "Borandá Brasil"– Coral da UFC



Fonte: Acervo pessoal (2005)

Figura 11- Espetáculo "Gonzagas" – Coral da UFC



Fonte: Acervo pessoal (2007)

Figura 12-Espetáculo “Abraços”- Coral da UFC



Fonte: Acervo pessoal (2009)

Figura 13- Espetáculo "Borandá Brasil" – Coral da UFC



Fonte: Acervo pessoal (2011)

2.5 Formação docente no campo acadêmico

2.5.1 Técnico em regência coral - Curso de Extensão em Música da Universidade Federal do Ceará

Logo que entrei no Coral da UFC, tentei ingressar no curso de Licenciatura em música da UECE em 2002, mas não obtive sucesso nessa tentativa. Não obtive a aprovação no teste de aptidão. Eu não tinha o capital cultural demandado para ser aprovado naquela instituição naquele momento, mas através de uma conversa informal com Erwin Schrader fui

apresentado ao Curso de Extensão em Música da UFC, onde poderia obter o título de Técnico em Regência Coral. Ali percebi que poderia trilhar um caminho que poderia me levar ao campo da docência, onde a alfabetização musical se daria durante o processo.

2.5.2 Licenciatura em Música da UECE e Coral da UFC

Ingressei no curso de licenciatura em Música da UECE em 2005, enquanto fazia parte do Coral da UFC. Pude dialogar com os saberes prioritariamente práticos do Coral da UFC e com os saberes prioritariamente teóricos da UECE.

Silva (2011, p. 339) explicita a origem dos saberes teóricos como sendo “[...] historicamente de responsabilidade da universidade. ”. Constatando que durante o meu curso de licenciatura em Música da UECE pude estruturar hipóteses e elencar metodologias para a docência, mas com o Coral da UFC pude exercer informalmente essa docência, o que me direcionou ao teste das hipóteses estruturadas e a utilização das metodologias estudadas na UECE.

Várias situações vividas no coral da UFC alicerçaram as minhas práticas pedagógicas, tais como a utilização do corpo e da voz, a possibilidade de ilustração prática e performática de conceitos estéticos e pedagógicos e a utilização de processos criativos para atender demandas em sala de aula.

Posso exemplificar com as situações vividas nas Semanas de Educação Musical (SEMU) realizadas pela iniciativa do Coral da UFC em que participei como instrutor de edição de partituras por meio de *softwares* e com as atividades como: monitor do naipe de tenores, técnico de áudio, arranjador, projetista cultural, entre outras.

Através do Coral da UFC, fui imerso no campo do fazer-musical, onde são desveladas as singularidades de um processo de realização em expansão com uma estrutura definida e aberta a iniciativas de todos os envolvidos. Acredito que essa imersão desenvolveu a percepção de soluções criativas, surgindo daí as minhas práticas e experiências que se consolidam como saberes experiências, que segundo Tardif (2002, p. 54 citado por SILVA, 2011, p.349) “[...] não são saberes como os demais, são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, 'polidos' e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência”.

Figura 14 - Turma de formandos em Música da UECE



Fonte: Acervo pessoal (2010)

Figura 15 - Turma de formandos em Música da UECE



Fonte: Acervo pessoal (2010)

2.5.3 Estudo de canto individual, projeto e gestão cultural

Enquanto cantava no Coral da UFC e estudava na UECE, fui apresentado ao meu primeiro professor de canto individual: André Vidal Sampaio⁶. Eu iniciei meus estudos de técnica vocal individual com ele e pude me aproximar mais ainda da fisiologia da voz e do potencial vocal de meu instrumento. Desde então continuei explorando os estudos da técnica

⁶ Possui mestrado profissionalizante em Canto pela Royal Academy of Music (1999). Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Música. Atua principalmente nos seguintes temas: Música, Ópera, Canto lírico, Música Antiga.

vocal com diversos professores e atualmente sou aluno de Giorgi Gelashvili⁷. A partir daí, em várias iniciativas motivadas pela performance em grupos vocais com quantidade menor de integrantes que a de um coral, pude colocar em prática vários conhecimentos de arranjo, produção musical e realização cultural, fazendo parte de projetos culturais que envolviam seleção pública através de editais culturais e de iniciativas próprias.

Participei de vários grupos vocais, enquanto cantava no Coral da ETF-CE, do Grupo Vocal Etc. e Tal, do Coral da UFC e quando estudava no curso de extensão em Música da UFC e da Licenciatura em Música da UECE. Várias realizações se consolidaram através da aplicação dos saberes teóricos e práticos que conquistava nesse ambiente institucional.

Em 2009 participei do projeto “Encontros Casuais” que foi selecionado em edital cultural para circulação pela região metropolitana do Ceará, em 2010 participei da produção do álbum *Nascente* de Marco Leonel Fukuda⁸ e no mesmo ano produzi o álbum *Dichterliebe / Amor de Poeta*, interpretado por mim e por Vitor Duarte⁹ em versão original em alemão e traduzido livremente por mim e em 2013 gravei o álbum *Canções Brasileiras conterrâneas: do histórico ao contemporâneo*, entre outras realizações.

Posso constatar que a minha tramitação entre o processo de formação institucionalizada e o de formação pessoal se consolida hoje em sala de aula, quando o protagonismo e a junção entre os saberes teóricos e práticos alicerçam ações e conquistas para o ensino de música no qual me enquadro hoje.

2.6 *Habitus* professoral em sistematização atuando como servidor público municipal em Caucaia (CE)

Do ano de 2011 até o presente momento, tenho sido professor de música no município de Caucaia onde atuo através do fazer-musical. Nesse processo o aluno encontra o

⁷ Tenor natural de Tbilisi (Geórgia), mestre em canto erudito pelo Conservatório Estadual de Tbilisi. Em 2012, ingressou na Scuola di Musica Paolo Soprani e Accademia Lirica M.Binci (Itália), onde permaneceu por dois anos aprimorando-se no repertório italiano.

⁸ Músico, violonista, violleiro, compositor, arranjador e bacharel em Comunicação Social, habilitação em Jornalismo pela Universidade Federal do Ceará (UFC), em Fortaleza - Ceará - Brasil. Jornalista. Gravou o seu repertório autoral em dois CDs de música instrumental pelo selo Radiadora Cultural: *Nascente* (2010) e *Jornada* (2012).

⁹ Graduado em Curso de Instrumento Piano pela Universidade Federal de Goiás (1992), em Programa de Formação de Professores pela Universidade Católica de Brasília (2007), mestrado em Master of Music - Arizona State University (1996) e doutorado em Doctor of Musical Arts - University of Arizona (2002). Atualmente é professor adjunto da Universidade Federal do Ceará em Fortaleza. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Instrumentação Musical, atuando principalmente nos seguintes temas: educação musical, teclado em grupo, piano, performane musical, música de câmara, análise musical, musicologia, harmonia, linguagem musical e harmonia contemporânea.

papel funcional da leitura e escrita musical no atendimento a demandas advindas do processo de realização musical utilizando práticas corporais, vocais e instrumentais tais como violão, teclado e percussão.

A forma como se insere o professor de música no contexto de Caucaia é desafiadora, afinal de contas a mídia tem o seu papel como formadora de um gosto musical do cidadão anterior a sua idade escolar enquanto na idade escolar ele se encontra imerso em dois tipos de música diferentes.

Como descrito em artigo publicado (SOMBRA, 2012), tive de aplicar os saberes teóricos e práticos conquistados na minha formação docente na escola durante o primeiro ano. Os anos que se sucederam desde então estão envoltos em novos saberes práticos adquiridos, mas a disciplina cursada no semestre de 2016.1 no mestrado Profissional em Artes me direcionou à reflexão sobre novas formas de atuação que já foram aplicadas tais como o I Sarau da Educação Musical de Caucaia, realizado no dia 29 de maio de 2016. Outras realizações se mostram como possibilidades palpáveis para o futuro próximo.

3 OBJETIVO GERAL

Investigar o impacto de uma proposta de educação musical em que professor de música interage simultaneamente com pedagogas e seus alunos no contexto de aulas de música em uma escola de educação básica de Caucaia.

3.1 Objetivos Específicos

Trazer à luz o papel do professor de música, das pedagogas e do grupo gestor escolar para efetivação da presente pesquisa em uma escola de educação básica no município de Caucaia, relacionando a atuação desses agentes com os conceitos de campo, *habitus* e capital de Pierre Bourdieu.

Descrever as etapas de elaboração e de aplicação das aulas de música compartilhadas com as pedagogas ocorrido durante a preparação e apresentação do recital natalino do ano de 2016 através de meu relato de experiência à luz da Filosofia de Educação Musical de Zoltan Kodály.

Provocar reflexões acerca do *habitus* constituído na formação continuada das colegas pedagogas em busca do capital a ser compartilhado com nossos alunos no campo da educação musical no contexto da Escola de Educação Básica no Município de Caucaia.

Trazer informações que possam contribuir com as pesquisas acerca das potencialidades que se apresentam com a atuação integrada de professor de música com pedagogas e pedagogos no município de Caucaia.

4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Responder à pergunta: "Como professor de música e pedagogas podem, de forma integrada, propiciar educação musical para seus alunos da educação básica?" é um desafio para qualquer professor de música e para qualquer pedagoga que leciona numa escola de Ensino Fundamental, mas na cidade de Caucaia temos uma realidade propícia a caminhos teórico-metodológicos inovadores e desafiadores, tendo em vista que o professor de música nomeado mediante o concurso público de edital Nº 001/2009 no cargo de "Professor de Educação Básica Classe C – Música" trabalha em regime de contraturno e que dessa forma os alunos que realizam suas atividades escolares regulares durante o turno da manhã têm a possibilidade de estudar música no período da tarde de forma opcional e vice-versa.

Neste capítulo apresento noções que fundamentam teoricamente esta pesquisa. São elas: campo, *habitus* e capital, as dimensões da musicalidade e aspectos da filosofia de educação musical de Kodály.

4.1 Noções de campo, *habitus* e capital

As noções de campo, *habitus* e capital utilizadas nesta pesquisa são estratégias para uma melhor compreensão de um conjunto de práticas realizadas para abranger a educação musical na escola.

Parto do conceito de *habitus* trazido por Bourdieu que Wacquant aponta na transcendência da oposição entre objetivismo e subjetivismo:

o *habitus* é uma noção mediadora que ajuda a romper com a dualidade de senso comum entre indivíduo e sociedade ao captar “a interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade”, ou seja, o modo como a sociedade torna-se depositada nas pessoas sob a forma de disposições duráveis ou capacidades treinadas e propensões estruturadas para pensar, sentir e agir de modos determinados, que então as guiam em suas respostas criativas aos constrangimentos e solicitações de seu meio social existente. (WACQUANT, 2007, p. 65-66)

Outro conceito que é imprescindível de ser reiterado é o de campo. Catani (2011) apresenta a noção de campo de Bourdieu como uma substituição à de sociedade, que me subsidiou em tomadas de decisões importantes para a elaboração das estratégias contidas na presente pesquisa:

A noção de campo substitui a de sociedade, pois, para ele, uma sociedade diferenciada não se encontra plenamente integrada por funções sistêmicas, mas, ao contrário, é constituída por um conjunto de microcosmos sociais dotados de autonomia relativa, com lógicas e possibilidades próprias, específicas, com

interesses e disputas irredutíveis ao funcionamento de outros campos. (CATANI, 2011, p. 192)

A noção de campo se refere de forma mais ampla a “... um microcosmo social dotado de certa autonomia, com leis e regras específicas, ao mesmo tempo em que influenciado e relacionado a um espaço social mais amplo.” (PEREIRA, 2015, p.341) e nesta pesquisa direciono à educação básica e mais precisamente aos anos iniciais e à educação musical ou mais especificamente às aulas de música que acontecem na sala de música da escola onde atuo como professor de música.

Um outro ponto importante que se agrega à noção de campo e que evidencio é o papel dos agentes que compõem o campo e “que podem ser indivíduos ou instituições, os quais criam os espaços e os fazem existir pelas relações que aí estabelecem.” (PEREIRA, 2015, p.341). A atuação dos agentes na presente pesquisa percorre caminhos que são tratados através das noções de *habitus*, campo e capital advindos da praxiologia de Pierre Bourdieu.

O termo *habitus* na presente pesquisa se refere à constituição de disposições estáveis nos domínios cognitivo, afetivo, psicomotor e ético-político, isto quer dizer que a construção nestas disposições com os agentes desta pesquisa ficarão conosco por muito tempo, não sendo imutável, mas possuindo uma duração considerável que serve como uma lógica prática para alimentar o cotidiano e cria a unidade que se propõe na geração que concatena determinada realização . De acordo com Bourdieu:

Uma das funções da noção de *habitus* é a de dar conta da unidade de estilo que vincula as práticas e os bens de um agente singular ou de uma classe de agentes. O *habitus* é esse princípio gerador e unificador que retraduz as características intrínsecas e relacionais de uma posição em um estilo de vida unívoco (...) de escolhas de pessoas, de bens, de práticas. (Bourdieu 1996, 21-22)

Com isso, acredito que se faz necessária a descrição e ilustração de cada domínio que constítui essas dimensões estáveis para um maior entendimento do leitor. O elemento ético-político se apresenta quando proponho no conjunto de músicas utilizadas durante a pesquisa (repertório) obras já consolidadas no inconsciente coletivo dialogando com músicas de autores contemporâneos e conterrâneos e músicas de minha autoria. O elemento cognitivo abrange a capacidade de elaborar as formas de como realizar musicalmente o repertório proposto. Os elementos psicomotores englobam a capacidade mecânica que envolve a emissão sonora buscando a precisão musical que é conquistado pela ação da repetição. O domínio afetivo se manifesta com a forma com a qual ocorre a interação entre os agentes no processo da realização musical.

Identifico a interligação desses conceitos com o capital pedagógico-musical próprio do professor de música que atua prioritariamente no campo musical, com a heterogeneidade existente entre o *habitus* presente nas aulas específicas de música que acontecem no período do contraturno e o incorporado pelos alunos nas aulas regulares do ensino fundamental e finalizo com a articulação desses *habitus* e desses capitais acontecendo prioritariamente no subcampo da educação musical que encaro como parte integrante do campo da educação básica.

4.2 Filosofia de Educação Musical

O que foi e como foi compartilhado durante a pesquisa tem como ponto de partida alguns aspectos da Filosofia de Educação Musical de Kodály, como acreditar que a música deva permear todas as camadas da sociedade. Segundo Zoltán Kodály (1974, apud HOULAHAN e TACKA, 2015, p. 19, tradução nossa), “É direito de todo cidadão ter a oportunidade de aprender os elementos básicos da música, manusear a chave com a qual pode entrar no mundo fechado da música. Abrir os ouvidos e o coração para milhões de músicas sérias é uma grande coisa”.

Diversas afirmações de Kodály, colhidas por Houlahan e Tacka, colaboraram para a elaboração do material a ser compartilhado em sala de aula durante a pesquisa e para a definição da forma de compartilhar esses momentos com as pedagogas e seus alunos, de modo a buscar o maior envolvimento dos alunos e oportunizar situações de protagonismo dos mesmos na descoberta de alguns elementos que facilitam a compreensão da linguagem musical e a forma com a qual Houlahan e Tacka apresentam o desenvolvimento das dimensões da musicalidade como um caminho teórico metodológico contribuiu para as minhas escolhas para o desenvolvimento das ações realizadas em sala de aula e durante a pesquisa.

4.3 Articulação com o campo da Educação Básica: Dimensões do conhecimento artístico e dimensões da musicalidade em diálogo

Para além da pesquisa, existe a necessidade de entendermos os dispositivos legais que regem a educação básica brasileira e hoje a legislação direcionada pelo Governo Federal se dá através da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que foi homologada em 21 de dezembro de 2017 e que se define como:

um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). (BRASIL, 2018, p.7)

A BNCC se apresenta como um documento oficial que orienta a educação básica unificada em todo o território nacional sugerindo caminhos para o processo de ensino-aprendizagem e, como esta pesquisa atua no subcampo da educação musical, acredito que podemos perceber sua interligação com as Dimensões da Musicalidade¹⁰ abordadas durante esta pesquisa. Desta forma busquei interligar as dimensões da musicalidade trazidas por Houlahan e Tacka com a BNCC.

A minha argumentação se baseia na indicação existente na BNCC das seis dimensões do conhecimento artístico (Criação, Crítica, Estesia, Expressão, Fruição e Reflexão), propondo sua articulação na abordagem das linguagens artísticas de forma simultânea e indissociável, caracterizando a experiência artística, mas deixa claro seu papel não-hierárquico:

Não se trata de eixos temáticos ou categorias, mas de linhas maleáveis que se interpenetram, constituindo a especificidade da construção do conhecimento em Arte na escola. Não há nenhuma hierarquia entre essas dimensões, tampouco uma ordem para se trabalhar com cada uma no campo pedagógico. São elas: Criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão. (BRASIL, 2018, p.192)

Após a apresentação das dimensões do conhecimento artístico, a BNCC conceitua a música e indica os benefícios inerentes ao seu estudo:

A Música é a expressão artística que se materializa por meio dos sons, que ganham forma, sentido e significado no âmbito tanto da sensibilidade subjetiva quanto das interações sociais, como resultado de saberes e valores diversos estabelecidos no domínio de cada cultura. A ampliação e a produção dos conhecimentos musicais passam pela percepção, experimentação, reprodução, manipulação e criação de materiais sonoros diversos, dos mais próximos aos mais distantes da cultura musical dos alunos. Esse processo lhes possibilita vivenciar a música inter-relacionada à diversidade e desenvolver saberes musicais fundamentais para sua inserção e participação crítica e ativa na sociedade. (BRASIL, 2018, p.194)

¹⁰ O pensamento de Houlahan e Tacka incluem performance, alfabetização musical e habilidades de pensamento crítico, criatividade, escuta, assim como administração da herança musical e cultural regional como dimensões da musicalidade. (HOULAHAN; TACKA, 2015; p. 21, tradução nossa).

Para interligar as dimensões do conhecimento artístico e as dimensões da musicalidade, preciso apresentar o pensamento de Houlahan e Tacka (2015) quando incluem performance, alfabetização musical e habilidades de pensamento crítico, criatividade, escuta, assim como administração da herança musical e cultural regional como dimensões da musicalidade. (HOULAHAN e TACKA, 2015, p. 21).

Com isso, pretendo estabelecer um diálogo comparativo entre as dimensões do conhecimento artístico apontadas pela BNCC e as Dimensões da Musicalidade trazidas por Houlahan e Tacka (2015), propondo uma interligação entre as mesmas.

Em seguida aponto alguns elementos da Filosofia de Educação Musical de Zoltan Kodály¹¹ (1974, apud HOULAHAN; TACKA 2015) que contribuíram com a pesquisa de forma a auxiliar na tomada de decisão sobre a minha atuação no campo da educação básica e mais especificamente no subcampo da educação musical, ao constatar o *habitus* já incorporado e o capital já conquistado; conceitos estes provenientes da Praxiologia de Pierre Bourdieu (2002) que assumem um papel de caminho para a total compreensão da pesquisa.

4.3.1 Dimensões do conhecimento artístico, de acordo com a BNCC

4.3.1.1 Criação

É definida na BNCC como a materialização do imaterial através de um processo investigativo e intencional:

refere-se ao fazer artístico através do processo de criação e produção. Ela é intencional e ocorre de forma investigativa, resultando na efetivação material de reações mais diversas envolvendo uma atitude intencional e investigativa que confere materialidade estética a sentimentos, ideias, desejos e representações em processos, acontecimentos e produções artísticas individuais ou coletivas. Essa dimensão trata do apreender o que está em jogo durante o fazer artístico, processo permeado por tomadas de decisão, entraves, desafios, conflitos, negociações e inquietações. (BRASIL, 2018, p.192)

¹¹ Para Houlahan e Tacka o que ensinamos e a forma como ensinamos será determinada pela nossa própria filosofia de educação musical e, ao analisarmos a filosofia de educação de Zoltán Kodály (1974, apud HOULAHAN; TACKA, 2015), podemos obter um modelo útil para desenvolvermos a nossa própria filosofia de educação musical. (HOULAHAN; TACKA, 2015, p. 15).

Os caminhos da pesquisa percorrem os caminhos da criação, de forma a interligar os caminhos do sonoro com o visual, buscando interligar o gestual dos alunos com a música, mas não somente como uma repetição de algo proposto pelo professor de música nem pelas pedagogas e sim pela relação direta entre os alunos e a proposta pedagógico-musical.

4.3.1.2 Crítica

O direcionamento a novas impressões que atuam nos sujeitos impulsionando a novas compreensões do espaço em que vivem:

refere-se às impressões que impulsionam os sujeitos em direção a novas compreensões do espaço em que vivem, com base no estabelecimento de relações, por meio do estudo e da pesquisa, entre as diversas experiências e manifestações artísticas e culturais vividas e conhecidas. Essa dimensão articula ação e pensamento propositivos, envolvendo aspectos estéticos, políticos, históricos, filosóficos, sociais, econômicos e culturais. (BRASIL, 2018, p.192)

Acredito que ao propor um diálogo entre os professores e seus alunos com obras musicais já presente no inconsciente coletivo e com obras de compositores contemporâneos, fez com que os alunos tivessem uma leitura crítica de como se dá o processo de valorização das obras musicais na nossa sociedade.

4.3.1.3 Estesia

Apontada através da experiência sensível, em que o corpo é o ator principal:

refere-se à experiência sensível dos sujeitos em relação ao espaço, ao tempo, ao som, à ação, às imagens, ao próprio corpo e aos diferentes materiais. Essa dimensão articula a sensibilidade e a percepção, tomadas como forma de conhecer a si mesmo, o outro e o mundo. Nela, o corpo em sua totalidade (emoção, percepção, intuição, sensibilidade e intelecto) é o protagonista da experiência. (BRASIL, 2018, p.192)

Percebo que a forma com a qual as obras artístico-musicais e os processos pedagógico-musicais são apresentados aos alunos podem abordar essa dimensão de forma a colaborar com uma maior proatividade dos participantes desses processos.

4.3.1.4 Expressão

Determinado pelas manifestações das criações subjetivas através do fazer artístico:

refere-se às possibilidades de exteriorizar e manifestar as criações subjetivas por meio de procedimentos artísticos, tanto em âmbito individual quanto coletivo. Essa dimensão emerge da experiência artística com os elementos constitutivos de cada linguagem, dos seus vocabulários específicos e das suas materialidades. (BRASIL, 2018, p.192)

As realizações nas aulas de música alavancam a expressão dos alunos envolvidos no processo oferecendo outros caminhos pedagógicos que transcendem as aulas regulares, mas que devem contribuir em sua diversidade expressiva enquanto aluno tanto nas aulas de música quanto das aulas regulares. Com isso, acredito que as aulas regulares podem abranger o desenvolvimento da expressividade do aluno através da sua educação musical.

4.3.1.5 *Fruição*

Dimensão que interliga a apreciação com o efeito produzido através de obras artísticas:

refere-se ao deleite, ao prazer, ao estranhamento e à abertura para se sensibilizar durante a participação em práticas artísticas e culturais. Essa dimensão implica disponibilidade dos sujeitos para a relação continuada com produções artísticas e culturais oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupos sociais. (BRASIL, 2018, p.193)

Os caminhos presentes nas realizações pedagógico-musicais em uma aula regular que estimula a educação musical do aluno pode desenvolver sua sensibilidade e permitir a formação de um cidadão mais atento à diversidade artística e cultural do seu ambiente.

4.3.1.6 *Reflexão*

Dimensão que está interligada à percepção, resultando em posicionamentos acerca do fazer artístico:

refere-se ao processo de construir argumentos e ponderações sobre as fruções, as experiências e os processos criativos, artísticos e culturais. É a atitude de perceber, analisar e interpretar as manifestações artísticas e culturais, seja como criador, seja como leitor. (BRASIL, 2018, p.193)

Esta dimensão pode ser muito estimulada a partir das realizações em uma aula regular que busque concatenar a educação musical de seus alunos, de modo a dialogar com as outras dimensões do conhecimento artístico.

4.3.2 As Dimensões da Musicalidade apresentadas por Houlahan e Tacka

As aulas de música realizadas durante a pesquisa se utilizaram do desenvolvimento das Dimensões da Musicalidade como ponto de partida para as práticas pedagógico-musicais que já constituem o *habitus* presente no fazer musical¹² das aulas de música regulares.

Em 2017 descrevi como a interligação entre as Dimensões da Musicalidade gera um leque vasto de oportunidades para a atuação nas aulas específicas para alunos de música e durante a presente pesquisa alunos e pedagogas também interagiram nas perspectivas do desenvolvimento dos aspectos abaixo relacionados:

4.3.2.1 Administração de nossa herança cultural

Aquilo que permeia o inconsciente coletivo¹³ tem papel emblemático na formação cultural de nosso povo e a inserção dessas características precisa ser comparada ao papel de uma obra-prima, assim como destacada por Mills (1991):

Nem mesmo a mais excelente criação individual pode ser um substituto para as tradições. Escrever uma música folclórica está muito além dos limites dessa possibilidade, como escrever um provérbio. Assim como um provérbio condensa séculos de sabedoria popular e observação, assim, nas canções tradicionais, as emoções de séculos são imortalizadas na elegante forma da perfeição. Nenhuma obra-prima pode substituir tradições. (MILLS, 1991, p.121 apud HOULAN; TACKA, 2015, p.21, tradução nossa).

4.3.2.2 Performance

Houlahan e Tacka (2015) têm a performance como base do programa musical, interligando canto, movimentos, execução instrumental e regência.

Os autores encaram que os alunos terão um caminho mais direto para uma educação musical através do canto, pois o mesmo exige uma rápida internalização do som e exige um protagonismo e realização imediata no fazer musical. Com isso, o canto é

¹² O fazer musical é um comportamento aprendido, através do qual sons são organizados, possibilitando uma forma simbólica de comunicação na inter-relação entre indivíduo e grupo. (PINTO, 2001, p. 224).

¹³ “O inconsciente coletivo é uma parte da psique que pode distinguir-se de um inconsciente pessoal pelo fato de que não deve sua existência à experiência pessoal, não sendo portanto uma aquisição pessoal”. (JUNG, 2002, p. 51)

direcionado pelos autores como o ponto inicial mais adequado para o desenvolvimento do ouvido interno propiciando aos estudantes uma profunda apreciação musical na filosofia de Educação Musical de Kodály.

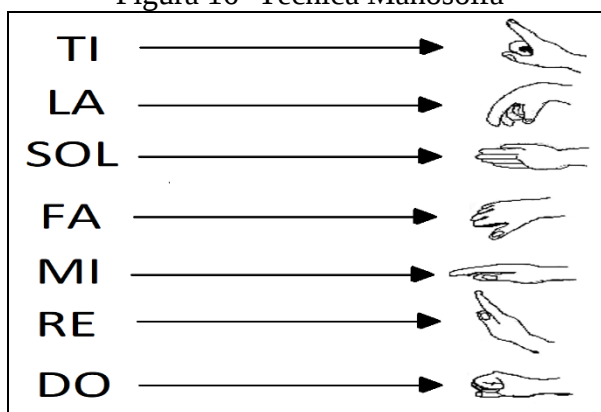
4.3.2.3 Alfabetização Musical

Os autores defendem a conexão da alfabetização musical com o desenvolvimento do pensamento crítico das crianças buscando maior desenvoltura da leitura e da escrita musical dos alunos através das canções tradicionais como estrutura basilar para o desenvolvimento musical em um primeiro momento.

Além dessa possibilidade, destaco a escrita musical como ferramenta de desenvolvimento da interpretação, tendo em vista que a interiorização da canção se dá de forma mais rápida quando várias estratégias se concatenam (apreciação, movimento, repetição fragmentada, leitura, entre outras).

Houlahan e Tacka (2015) destacam técnicas para esse desenvolvimento, como a técnica “manosolfa”¹⁴, o sistema do “dó móvel”¹⁵ e “sílabas rítmicas”¹⁶. Dessa forma, os alunos podem fazer a leitura musical de forma lúdica, rápida e eficiente.

Figura 16- Técnica Manosolfa



Fonte: Acervo pessoal (2017)

¹⁴ Técnica criada por John Curwen em 1862, na qual são utilizados sinais com as mãos para indicar as notas da escala musical e foi considerada por Kodály como facilitadora inicial para leitura e compreensão sonora dos graus da escala musical.

¹⁵ O “dó móvel” pode ser rastreado até o século XI, quando Guido d’Arezzo o utilizou para fins de instrução musical, no qual os nomes das notas se relacionam com os graus da escala musical.

¹⁶ As sílabas rítmicas promovem a sua associação com o número de sons e sua estruturação em um ritmo em particular. Escolhi o sistema TAKADIMI devido à relação direta do som com a pulsação e dando ênfase ao papel da célula rítmica e sua singularidade. (HOFFMAN, 2009)

Figura 17- Exercício de Técnica Vocal utilizando o sistema de "dó móvel" e sílabas para vocalização da leitura rítmica

C C#

Cor-re, cor-re cor-re cor-re sem pa-rar. E a-go-ra vo-cê vai mais de-va-gar!

do re do re do re do re mi re do sh! do re do re do re do re mi re do sh!

ta di ta di ta di ta di ta ta ta sh! ta di ta di ta di ta di ta ta ta sh!

Fonte: Acervo pessoal (2016)

Assim como os autores Houlahan e Tacka (2015), entendo o conceito de educação musical de Kodály (apud HOULAHAN; TACKA, 2015) como único pela utilização dessas técnicas de alfabetização musical em combinação com músicas tradicionais, “*art music*¹⁷” e música contemporânea num currículo centrado na criança, onde as crianças desenvolvem suas habilidades de pensamento crítico através do aprendizado na descoberta com embasamento. (HOULAHAN; TACKA, 2015, p. 25).

4.3.2.4 Criatividade

O direcionamento de criatividade se orienta durante a realização musical através da composição e da improvisação, deixando claro o contexto musical no qual ele se insere e a necessidade de conectar essas atividades com a prática de sala de aula. (HOULAHAN; TACKA, 2015, p. 26).

Através da técnica de mansolfa praticada pelos próprios alunos para que seus colegas e as pedagogas leiam, os alunos podem interagir de forma a desenvolver a sua musicalidade e desenvolver outros aspectos que são importantes para a relação dos envolvidos no processo ensino-aprendizagem.

¹⁷ Aqui me ateno ao conceito de *art music* como música de origem ocidental direcionada à manifestação musical por meio de técnicas composicionais. O termo *art music* é utilizado como sinônimo para música séria, entre outros termos. (NETLL, 1995, P.3)

4.3.2.5 Crianças como plateia e como ouvintes informados

Houlahan e Tacka (2015) apontam para uma atitude do professor em motivar a escuta, por parte dos alunos, em várias situações distintas e também em oferecer oportunidades para uma escuta guiada.

Ressalto a crença de Kodály (1985, apud HOULAHAN e TACKA, 2015, p. 26) na conexão entre música folclórica e *art music* quando ele exemplifica que Haydn é um bom caminho para começarmos a exemplificação da conexão, além de Mozart, em cujas obras ele indica que com facilidade podemos reconhecer temas folclóricos austríacos e também na música de Beethoven.

Enfatizo a necessidade do aluno estar pré-disponível para os efeitos dessa experiência através de uma atitude nomeada de estética por Pereira (2012):

A atitude estética é uma atitude desinteressada, é uma abertura, uma disponibilidade não tanto para a coisa ou o acontecimento “em si”, naquilo que ele tem de consistência, mas para os efeitos que ele produz em mim, na minha percepção, no meu sentimento. (PEREIRA, 2012, p. 186)

Acredito que a postura adotada pelo apreciador no momento de sua percepção estética ou técnica deva ser a que mais o compraz nessas situações.

Em 2017 (SOMBRA, 2017), afirmei acerca da necessidade de o aluno articular a atitude estética e a busca por detalhes da obra artística apreciada durante o processo ensino-aprendizagem, “desde que haja envolvimento e motivação necessários para que o aluno seja instigado a sentir, questionar, pesquisar, deduzir e opinar”. (SOMBRA, 2017, p. 7)

4.3.3 A interligação entre as dimensões do conhecimento artístico e as dimensões da musicalidade

Encaro as dimensões do conhecimento artístico apontadas pela BNCC como relacionadas ao campo da educação básica e as dimensões da musicalidade mais direcionadas ao subcampo da educação musical e, partindo desse princípio, acredito que cada uma das dimensões do conhecimento artístico se relaciona com todas as dimensões da musicalidade.

4.4 Expansão dos limites do campo da educação básica através da atuação no subcampo da educação musical

Havia percebido uma “curiosidade ingênua” (FREIRE, 2011) por parte das colegas pedagogas sobre a preparação das apresentações musicais provenientes das aulas específicas de música e decidi propor uma situação para uma possível transformação dessa curiosidade ingênua numa “curiosidade epistemológica” através de um processo de aprendizagem compartilhado entre mim, elas e seus alunos.

Freire (2011) fala da recorrência de seu discurso acerca de algumas temáticas, nas quais a transformação da curiosidade ingênua e crítica se transformam em epistemológica: “...me aproximo de novo da questão da inclusão do ser humano, de sua inserção num permanente movimento de procura, que rediscuto a curiosidade ingênua e a crítica, virando epistemológica”. (FREIRE, 2011, p.16).

Com isso, acredito que apresentar as pedagogas à realidade da aula de música promove uma imersão no campo da educação musical e promove um reconhecimento das práticas que se incorporam como *habitus* nos alunos de música e evidencia os capitais que permeiam as realizações conjuntas dos envolvidos no processo ensino-aprendizagem no campo da educação musical.

Devido ao regime de trabalho no contraturno, o professor de música se vê na possibilidade de desenvolver pesquisas direcionadas ao campo da Educação Musical (aqui tratado como um subcampo da educação básica), estabelecendo seu *habitus* e compartilhando os resultados com a gestão escolar e demais educadores.

Desta forma, a pesquisa conta com uma busca pela expansão dos limites do campo da educação básica que se deu através da ação dos próprios agentes, legitimando-se em uma atuação sistematizada e desencadeando um efeito sobre o campo. Bourdieu (2010) destaca esse efeito gerado pela relação e o papel de cada indivíduo no campo:

O efeito de campo exerce-se em parte por meio do confronto com as tomadas de posição de todos ou de parcela daqueles que também estão engajados no campo (e são outras encarnações distintas, e antagônicas, da relação entre um *habitus* e um campo): o espaço dos possíveis realiza-se nos indivíduos que exercem uma “atração” ou uma “repulsão”, a qual depende do “peso” deles no campo, isto é, de sua visibilidade, e da maior ou menor afinidade dos *habitus* que leva a achar “simpáticos” ou “antipáticos” seu pensamento e sua ação. (BOURDIEU, 2005, p. 55).

A pesquisa contou com mudanças provisórias no *habitus* da escola: 1) a atuação do professor de música no regime do turno regular de aula (não se atendo somente ao regime de contraturno). 2) A aula de música ministrada pelo professor de música compartilhada entre pedagogas e seus alunos. 3) Sujeitos envolvidos na pesquisa experienciando o *habitus* existente nas aulas de música para orientar suas escolhas nesse “sistema em constante reformulação”, como concebido por Setton (2002):

Concebo o conceito de *habitus* como um instrumento conceptual que me auxilia pensar a relação, a mediação entre os condicionamentos sociais exteriores e a subjetividade dos sujeitos. Trata-se de um conceito que, embora seja visto como um sistema engendrado no passado e orientando para uma ação no presente, ainda é um sistema em constante reformulação. *Habitus* não é destino. *Habitus* é uma noção que me auxilia a pensar as características de uma identidade social, de uma experiência biográfica, um sistema de orientação ora consciente ora inconsciente. *Habitus* como uma matriz cultural que predispõe os indivíduos a fazerem suas escolhas. Embora controvertida, creio que a teoria do *habitus* me habilita a pensar o processo de constituição das identidades sociais no mundo contemporâneo. (SETTON, 2002, p. 61).

Essas reformulações no *habitus* da escola evidenciam o envolvimento dos agentes da pesquisa com a extensão dos limites do campo da educação básica para um maior envolvimento com o campo da educação musical tido nesta pesquisa como um subcampo da educação básica.

5 APORTE METODOLÓGICO

A presente pesquisa se apresentou como qualitativa, através de um estudo de caso descritivo e buscando utilizar entrevistas narrativas como ferramenta para coleta de dados, mas durante a pesquisa constatou-se a combinação entre entrevista narrativa e questionário semi-estruturado.

5.1 Pesquisa Qualitativa

O projeto apresenta uma preocupação inicial em compreender como professor de música e pedagogas podem, de forma integrada, propiciar educação musical para seus alunos de escola de educação básica, dessa forma, entende-se como Minayo (2013) apresentou o verbo compreender relacionando-o à pesquisa qualitativa:

Compreender relações, valores, atitudes, crenças, hábitos e representações e a partir desse conjunto de fenômenos humanos gerados socialmente, compreender e interpretar a realidade. O pesquisador que trabalha com estratégias qualitativas atua com a matéria-prima das vivências, das experiências, da cotidianidade e também analisa as estruturas e as instituições, mas entendem-nas como ação humana objetivada. (MINAYO, 2013, p. 24)

Dessa forma, as relações que se evidenciam durante a pesquisa se direciona à pesquisa qualitativa focada nessa compreensão específica entre professor de música e pedagogas.

5.2 Estudo de Caso Descritivo

O processo indicado aponta uma investigação empírica com natureza qualitativa através de um estudo de caso descritivo que, para Yin: “Investiga um fenômeno contemporâneo (o ‘caso’) em profundidade e em seu contexto de mundo real... quando os limites entre o fenômeno e o contexto puderem não ser claramente evidentes” (YIN, 2015, p. 2).

5.3 Agentes da Pesquisa

A análise dos papéis dos agentes envolvidos nesta pesquisa é de extrema importância, de forma a deixar o leitor a par do cotidiano no campo da educação básica e pública nos anos iniciais do ensino fundamental através da ótica das pedagogas envolvidas na pesquisa e no subcampo da educação musical através da ótica do professor de música.

5. 3.1 *Pedagogas*

A escolha do grupo de pedagogas se deu porque trabalhamos na mesma escola, devido a sua manifestação de interesse em participar desta pesquisa e por compartilharmos do pensamento de Figueiredo (2007) quando fala sobre a necessária parceria entre pedagogos (generalistas) e professores de música (especialistas):

A presença do especialista em música poderia contribuir para o aprofundamento de atividades musicais, mas o professor generalista é aquele que está com as crianças a maior parte do tempo e poderia aproveitar muitas situações para incluir música no cotidiano escolar. (FIGUEIREDO, 2007, p. 34)

Outro aspecto que apresento como fundamental para a pesquisa está relacionado com a necessidade de formação adequada do professor pedagogo (generalista) para que a sua atuação com a educação musical possa contribuir na plena formação de nossos alunos, como abordado por Figueiredo:

Considerando a perspectiva na qual o professor generalista é um parceiro no desenvolvimento musical das crianças, a literatura tem evidenciado a necessidade de formação adequada dos professores generalistas para que os mesmos possam contribuir para a presença de educação musical escolar. (FIGUEIREDO, 2007; p. 34)

Da mesma forma que as pedagogas precisam de formação adequada para a atuação no subcampo da educação musical, Jardim (2009) explicita a necessidade do músico em se apropriar de saberes teóricos para a atuação em sala de aula de forma pedagogicamente estruturada:

Conclui-se que, de fato, o que se fazia na escola não era o ensino de música na acepção erudita do termo, portanto não era espaço para a atuação do músico. As competências profissionais do músico não se aplicavam às necessidades escolares e lhes eram, inclusive, prejudiciais. Dessa forma, o professor de música da escola era um profissional distinto; e para que o músico exercesse a tarefa em questão, teria que receber a devida especialização para qualificar-se profissionalmente. (JARDIM, 2009, p. 23)

A atuação das pedagogas foi de fundamental importância para haver uma interação participativa nas aulas que aconteceram na sala de música. O local de ação dessas agentes permitiu que pudéssemos interligar até duas turmas no mesmo horário de aula de música em uma iniciativa interdisciplinar para essa atuação em forma de projeto. Além disso, o papel delas no campo da educação básica permitiu uma ação de maior abrangência na escola e estruturação para todas as turmas dos anos iniciais da educação básica nesta escola.

5.3.2 Professor de música

Haver docentes nomeados especificamente como professores de música é algo relevante, posto que, na maioria dos casos, o conteúdo de música é ministrado nas aulas de Arte, e de acordo com a BNCC as quatro linguagens artísticas devem ser abordadas nessa disciplina.

Podemos perceber que na realidade das escolas públicas do município de Caucaia/CE, o regime de trabalho no contraturno está distante do que estabelece a Lei 13.278, publicada no Diário Oficial de 02 de maio de 2016 que define as artes visuais, a dança, a música e o teatro como as linguagens que constituirão o componente curricular arte e que estabelece um prazo de cinco anos para que os sistemas de ensino implantem as mudanças decorrentes desta Lei, incluída a necessária e adequada formação dos respectivos professores em número suficiente para atuar na educação básica.

A homologação deste cargo é um reflexo da busca do cumprimento da legislação Brasileira em vigor naquele momento, ou seja, a Lei nº. 11.769/2008, publicada no Diário Oficial de 19 de agosto de 2008, que estipulava um prazo de três anos para que os Sistemas de Ensino se adaptassem ao projeto de lei que tornava obrigatório o ensino de música na Educação Básica. A indefinição por parte dos gestores educacionais do Município de Caucaia/CE quanto à forma de inserção do ensino de música no contexto escolar e ao estabelecimento do conteúdo musical que comporta a integralização curricular dessa matéria disciplinar traz consigo uma situação bastante nova, permitindo a ação do professor licenciado em música em outras situações de trabalho, como por exemplo, realizar atividades no contraturno. Ao mesmo tempo, a formação do professor licenciado em música oferece múltiplas estratégias importantes para o sucesso nesse processo de reinserção do ensino de música na escola, por exemplo, a sua atuação em parceria com outros educadores.

Essa pesquisa está diretamente interligada com a minha trajetória no campo da Educação Básica, tendo em vista que em 2012 afirmei sobre o embasamento necessário para criar ferramentas e sugerir estratégias para o sucesso na reinserção do ensino de música na Educação Básica:

Acredito que todo professor subsidiado na teoria, prática e em sua ideologia possui o embasamento necessário para criar ferramentas e sugerir soluções para as diversas situações que necessitam de estratégias para o sucesso na reinserção do ensino de música na Educação Básica e para a divulgação dessa iniciativa em seu ambiente de trabalho. (SOMBRA, 2012, p. 358)

A afirmação de Pereira (1999) somou de forma decisiva na minha tomada de decisão em estabelecer estratégias para a efetivação da presente pesquisa com a fundamentação das dimensões da musicalidade e o fortalecimento do papel da educação musical articulado com o campo da educação básica:

[...] o professor é considerado um profissional autônomo, que reflete, toma decisões e cria durante sua ação pedagógica, a qual é entendida como um fenômeno complexo, singular, instável e carregado de incertezas e conflitos de valores. De acordo com essa concepção, a prática não é apenas lócus da aplicação de um conhecimento científico e pedagógico, mas espaço de criação e reflexão, em que novos conhecimentos são constantemente gerados e modificados (PEREIRA, 1999, p.113).

Com isso, as ações protagonizadas pelo professor de música em parceria com as pedagogas se evidenciam como a heterogeneidade desses agentes podem se concatenar objetivando o desenvolvimento do campo da educação básica.

5.3.3 Necessidades supridas pela parceria entre professor de música e pedagogas

A busca por uma sistematização do ensino de música nas escolas públicas do município de Caucaia torna-se um passo necessário e urgente, tendo em vista que a indefinição quanto à sua forma de inserção, assim como a carência de formação continuada abrangendo conteúdos musicais para essas pedagogas vêm acarretando um distanciamento dos alunos quanto aos benefícios que estão atrelados ao desenvolvimento das dimensões da musicalidade que pode ser alcançado na sala de ensino regular, tal como a completa preparação de uma canção para os alunos interpretarem em uma festa escolar, atentando-se para as questões fisiológica (tessitura vocal e intensidade sonora adequada para a voz infantil) e musical (estruturas rítmica e melódica e sua interligação com o texto das canções a serem interiorizadas para uma melhor preparação da interpretação).

As experiências, vivenciadas nos preparativos para festas escolares alusivas a datas comemorativas que presenciei e participei desde a minha efetivação como professor de música desta escola pública, geraram questionamentos e expectativas que motivaram a presente proposta de investigação. "Como professor de música e pedagogas podem, de forma integrada, propiciar educação musical para seus alunos da educação básica?" É o questionamento sobre o qual o presente estudo de caso se propõe a refletir academicamente.

Este estudo de caso se apresenta como uma investigação necessária para a potencialização da utilização de canções infantis na sala de aula regular, onde a voz dos

alunos deve ser encarada como o primeiro instrumento musical que necessita de atenção especial para sua utilização de forma saudável e adequada e onde as músicas sejam encaradas como ferramenta pedagógica para interiorização da linguagem musical de forma ativa. Houlahan e Tacka (2015) indicam o papel de protagonista que o canto possuía na filosofia de educação musical de Kodály. Eles afirmam:

Kodály estava convencido que o canto é o caminho mais direto para uma educação musical. Cantar requer internalização do som e fornece participação imediata na experiência musical. Sendo a voz humana o mais íntimo de todos os instrumentos e o ouvido interno sendo mais facilmente desenvolvido através desse meio pessoal, a voz é o ponto de partida mais lógico. (HOULAHAN; TACKA, 2015, p. 22, tradução nossa).

A possibilidade da interação entre professor de música com cinco pedagogas, professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, sinaliza caminhos teórico-práticos reflexivos importantes, como uma iniciativa local no desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem de música nas escolas. Estas pedagogas podem vir a ser fortes aliadas na implementação dessas experiências musicais que agregam conteúdos e procedimentos de ensino e aprendizagem no estudo de música nessa escola e nesse município.

A atuação conjunta na mesma sala de aula foi legitimada através da realização desse projeto possibilitando a presença das pedagogas durante a aula de música e permitindo uma interação maior das mesmas com as técnicas utilizadas por mim. Dessa forma, a aproximação entre as pedagogas e os saberes teórico-práticos que são estruturados para a realização das aulas de música permitiu uma análise mais aprofundada por parte de cada pedagoga.

5.4 Entrevista Narrativa / questionário semi-estruturado

Os dados foram coletados através do meu relato de experiência e de entrevistas narrativas com as pedagogas, formando um paralelo entre as narrativas que surgem através de uma pergunta gerativa de narrativa. Sobre a pergunta gerativa de narrativa, Flick (2009) sugere que:

Se a intenção for fazer surgir uma narrativa que seja relevante para a questão de pesquisa, deve-se formular a pergunta gerativa de narrativa com clareza, mas que esta seja, ao mesmo tempo, específica o suficiente para que o domínio experimental interessante seja adotado como tema central. (FLICK, 2009, p. 165)

As ferramentas escolhidas geraram material que expandiu as possibilidades de análise.

6 O RELATO DE EXPERIÊNCIA

O relato a seguir mostra a minha experiência na presente pesquisa. Busquei direcionar o *habitus* professoral de professor de música estabelecendo estratégias para a conquista de um maior destaque no campo da educação básica através das ações no subcampo da educação musical. As etapas a seguir mostram meus passos como professor de música e pesquisador durante a pesquisa da forma mais sistematizada possível.

Defini as etapas como convite, ensaios com aula de música, atuação dos monitores, material de apoio, apresentação e pós-produção utilizando o critério da linha de tempo dos acontecimentos relacionados durante a pesquisa. Busquei articular o meu relato de experiência com alguns autores que me servem de apoio teórico e fundamentam as minhas práticas músico-pedagógicas no cotidiano escolar de forma crítica e reflexiva.

6.1 O convite

Em novembro de 2016, fui convidado pelo grupo gestor da escola onde atuo como professor de música em regime de contraturno desde 2011 para apresentar canções natalinas com os alunos das turmas específicas de música, o que denota o papel da música enquanto entretenimento que ainda permeia o campo da educação básica e mostra o quanto o papel da música em nossa sociedade está vinculado prioritariamente ao entretenimento e que para Fonterrada (2008) também se dá devido ao afastamento da música do currículo escolar durante tanto tempo: “No entanto, após tanto tempo de ausência, perdeu-se a tradição; a música não pertence mais à escola e, para que volte, é preciso repensar os modos de implantação de seu ensino e de sua prática”. (FONTERRADA, 2008, p. 10).

Desde o primeiro momento em diálogo com o grupo gestor desta escola, encarei essa oportunidade de atuação como uma possibilidade de propiciar uma experiência de desenvolvimento das dimensões da musicalidade dos alunos e das pedagogas, dentro de uma “rigoriedade metódica” voltada ao “pensar certo” (FREIRE, 2011).

Acredito que a imersão no subcampo da educação musical por parte das colegas pedagogas seria como a abertura da cortina que leva o público até os bastidores de uma produção artística desvelando o *habitus* que se constitui em qualquer aluno das aulas específicas de música dessa escola.

Busquei estender o convite a todas as turmas dos anos iniciais do ensino fundamental de nossa escola e para isso convidei as pedagogas para inicialmente levarem seus alunos para a sala de música da escola durante uma hora/aula semanal sugerindo que as colegas pedagogas permanecessem presentes durante as aulas de música que resultariam em um recital natalino que seria apresentado como culminância desse projeto.

Houve uma pronta adesão das colegas e uma empolgação inicial que perdurou durante todo o projeto.

6.2 Ensaio com aula de música (e o desenvolvimento das dimensões da musicalidade dos envolvidos)

A partir desse convite, elenquei canções tradicionais natalinas e me dispus a compor outras duas canções com esse mesmo formato, tendo em mente uma estrutura musical motivadora para o processo de educação musical e mais precisamente para uma experiência de alfabetização musical a ser propiciada para os alunos em horário regular, já que as aulas de música acontecem no contraturno, dessa forma os alunos que realizam suas atividades escolares regulares durante o turno da manhã têm a possibilidade de estudar música no período da tarde de forma opcional e vice-versa.

O objetivo inicial era de preparar algumas canções para uma apresentação de Natal, mas percebi essa situação como uma oportunidade de trabalhar com todos os alunos das turmas de primeiro a quinto anos da escola em horário regular, apresentando um pouco da Filosofia de Educação Musical de Kodály que utilizo nas aulas específicas de música, tal como a importância do canto como caminho direto para a educação musical descrito por Houlahan e Tacka (2015, p. 22, tradução nossa); “cantar requer internalização do som e fornece participação imediata na experiência musical”.

Elenquei algumas canções natalinas conhecidas pelas pedagogas e pelos alunos e que já estavam presentes no inconsciente coletivo, além disso compus duas canções para o evento e apresentei uma canção infantil composta pelo colega de mestrado Ellis Mario Pereira¹⁸. Com exceção das canções natalinas já conhecidas, todas as canções foram pensadas

¹⁸ Licenciado em música pela Universidade Estadual do Ceará, saxofonista e flautista, compositor com três discos gravados (Quitadas do Brasil, You are the one e Mutirão – Parte integrante do livro “Mutirão”), professor de artes do governo do estado do Ceará, regente da Orquestra Escola do Ceará - OEC e colega mestrando no Programa de Pós-Graduação Profissional em Artes - PROFARTES

com o intuito de promover uma experiência que interliga performance com alfabetização musical.

Abordamos a música tradicional urante o alongamento corporal, durante o aquecimento vocal e nos exercícios de percepção corporal, percepção rítmica e de percepção sonoro-musical.

Além de abordar as canções que permeiam o inconsciente coletivo, utilizei-me de composições próprias e do Maestro Ellis Mário, acreditando, assim como Kodály (1974) que podemos nos utilizar de canções e músicas instrumentais elaboradas com técnicas composicionais e conceitos musicais bem articulados:

Vamos parar com a superstição dos professores sobre o fato de que somente adaptações de arte de forma diluída são suscetíveis aos propósitos do ensino. Uma criança é a plateia mais suscetível e mais entusiasta para a arte pura; pois em cada grande artista, a criança está viva – e isso é algo sentido pelo agradável espírito da juventude. Por outro lado, somente arte de valor intrínseco é suscetível para as crianças! Todo o resto é prejudicial. Além do que, comida é mais cuidadosamente escolhida para uma criança do que para um adulto. Nutrição musical, que é ‘rica em vitaminas’ é essencial para as crianças. (KODÁLY, 1974 apud HOULAN; TACKA, 2015, p.22 tradução nossa).

Foram aulas semanais com participação multiseriada, reunimos alunos do primeiro e segundo anos em um momento, terceiro e quarto anos em outro, e quinto anos em um terceiro horário. Dessa forma, conseguimos atender os alunos dessa escola dos períodos da manhã e da tarde.

As aulas de música durante essa pesquisa buscavam o desenvolvimento das Dimensões da Musicalidade de todos os envolvidos, atuando sob a ótica de cada uma delas em particular e se dividiam em apreciação, alongamento corporal e aquecimento vocal e alfabetização musical.

6.2.1 Apreciação

A apreciação das obras musicais envolvidas na pesquisa eram orientadas de forma crítica, abordando questões socioculturais, musicais e de técnica vocal objetivando a familiarização das pedagogas e de seus alunos com esse tipo de realização musical com um maior detalhamento da proposta a ser efetivada na performance, formando um arcabouço para o fazer musical.

6.2.2 Alongamento e aquecimento vocal

Utilizávamos canções tradicionais e exercícios musicais compostos por mim, buscando interligar a prática corporal com a peça ou exercício musical de forma lúdica.

Figura 18 - Exercício de Aquecimento corporal e vocal utilizando a escala cromática.

Eu a-go-ra vou su-bin-do a es-ca-da_as-sim e a-go-ra vou des-cen-do a es-ca-da_as-sim.
do di re ri mi fa fi sol si la li ti do do ti te la le sol se fa mi me re ra do
ta ka di mi ta ka di mi ta ka di mi ta ta ka di mi ta ka di mi ta ka di mi ta

Fonte: acervo pessoal

Figura 19- Transcrição de música tradicional utilizando sílabas rítmicas e transcrição do solfejo a ser lido pelos alunos durante prática musical.

Voz

Sílabas Rítmicas di ta mi ta di ta mi ta di ta di ta di ta ah di mi

Solfejo sol sol fa mi sol sol fa mi sol la sol fa mi re re mi

Letra Cai, cai ba-lão! Cai, cai ba-lão! A - qui na mi-nha mão. Não cai,
ta di mi ta di mi ta ta di ta di ta ah di ta
fa re mi fa re mi fa sol la sol fa mi re do sol do
não! Não cai, não! Não cai, não! Cai na ru - a do sa - bão Cai bão

Fonte: acervo pessoal

6.2.3 Alfabetização Musical

Alfabetização musical através de elementos advindos das canções utilizadas para o repertório do recital, objetivando a utilização da leitura musical (solfejo) como ferramenta para a interiorização da música a ser aprendida de forma unificada e claramente definida pela nota a ser emitida utilizando a técnica de “manosolfá”, o sistema do “dó móvel” e “sílabas rítmicas”, destacadas por Houlahan e Tacka (2015).

Figura 20 - Alunos explorando a técnica manosolfa (nota dó)



Fonte: Acervo pessoal (2016)

6.2.4 Repertório

Com a interação dos alunos com o repertório proposto, existia uma surpresa inicial ao saberem que algumas das canções eram minhas ou de meu colega Ellis Mário Pereira, além das músicas tradicionais natalinas, mas a surpresa se transformou em respeito e logo em seguida a música se integrou ao repertório de forma mais natural. Objetivei desvelar o processo de composição musical como um processo de materialização de aspectos subjetivos.

6.3 Alunos das aulas específicas de música como monitores

Os alunos das turmas específicas de música integraram essas aulas como monitores, em horários de aula de música ou como participantes em suas turmas do turno regular. Estes alunos tinham a oportunidade de interagir com as pedagogas, orientando-as sobre como proceder no momento da leitura musical e guiando-as durante a leitura musical

através da indicação na partitura, utilizando seus dedos sobre a mesma partitura durante a execução das músicas.

Figura 21- Aula de música com pedagogas e alunos



Fonte: Acervo pessoal (2016)

Figura 22- Auxílio da monitora para a pedagoga



Fonte: Acervo pessoal (2016)

A proposta foi de aliar o processo de musicalização com a ferramenta da leitura e escrita musical citada por Penna (2012) para a plenitude da realização musical através da materialização do registro musical escrito considerado como capital cultural, em que os sujeitos estavam imersos num *habitus* com foco na coletividade caracterizada pela agremiação de indivíduos comprometidos com o processo.

Vale ressaltar que a atmosfera criada nessas realizações e vivências prezou pela utilização do corpo como um instrumento complexo e merecedor de investigação rica e

diversificada cuja exploração das potencialidades deva ser levada em consideração na ampliação das possibilidades de execução dos alunos em sala de aula.

6.4 O Material de Apoio

Um dos elementos de importância para a preparação da apresentação musical foi a confecção do material de apoio para a execução musical das crianças. Assim como em outras culminâncias, quando os alunos ensaiavam coreografias para as apresentações musicais, os alunos e as pedagogas tinham uma gravação musical das peças a serem executadas por eles, além da letra da canção e a transcrição das notas musicais em notação musical convencional (partitura).

A apresentação musical dependia do canto dos alunos e a sua execução tinha papel de suma importância para a complementação da peça musical a ser apresentada. Além disso, as pedagogas puderam ampliar sua percepção musical e conseguiam perceber alguns elementos que alicerçavam a apresentação musical, assim como o momento da entrada das vozes dos seus alunos, o andamento da música e a afinação dos estudantes.

A experiência musical vivida pelas pedagogas conjuntamente com seus alunos após as aulas de música evidenciou o papel do material de apoio (faixa musical com melodia e letra gravada, faixa musical sem melodia e letra gravada, letra impressa da canção e partitura musical) como essencial para o aprimoramento das turmas para a apresentação.

6.5 A apresentação

As apresentações das turmas se deu de forma fluida, provavelmente porque eles experimentaram todas as situações possíveis em sala de aula e o ocorrido durante as apresentações consolidou o processo de preparação das músicas. As dificuldades que se seguiram se relacionaram ao fato de a maioria dos alunos estarem se apresentando pela primeira vez com suas vozes. O tipo mais normal de apresentação musical que ocorre na escola envolve a reprodução mecânica das músicas através de sistema de som e os alunos ensaiavam coreografias para combinarem com as músicas que lhes eram apresentadas.

Figura 23- Apresentação musical em dezembro de 2016



Fonte: Acervo pessoal (2016)

Os alunos mais envergonhados olhavam diretamente para mim, que atuava na regência das peças musicais, e os alunos das aulas específicas de música atuavam em parceria com os demais alunos da escola, com isso os alunos que se apresentaram com grande êxito e se mostraram, em sua maioria, receptivos a esse tipo de apresentação.

Os alunos que apreciavam se surpreenderam com as apresentações musicais, embora o *habitus* da escola em situações de culminância envolvesse a reprodução mecânica da música em alto volume. Dessa forma, precisei preparar os ouvintes para cada música a ser apresentada com uma breve reflexão acerca da postura de cada um como ouvinte ativo.

7 COLETA E ANÁLISE DE DADOS

Os dados da pesquisa foram coletados através de entrevistas narrativas que aconteceram nos anos de 2017 e 2018 e partiram de uma pergunta geradora de narrativa que propiciou narrativas que enriqueceram a pesquisa com detalhes que permearam o cotidiano dos agentes envolvidos na pesquisa e detalharam alguns aspectos vividos até a data desta publicação, tal como o interesse em participar de novas pesquisas abrangendo um período mais longo de atuação, mas com o desenrolar da primeira entrevista notei que as pedagogas entrevistadas discorriam de forma resumida, objetivando a contemplação dos questionamentos. Com isso, foi necessário inserir questionamentos complementares, o que caracterizou a semi-estruturação de um questionário.

Os dados coletados foram agrupados com a finalidade de auxiliar a análise do conteúdo presente nas entrevistas. O agrupamento se deu através da categorização inicialmente relacionada ao *habitus* já incorporado no campo da Educação Básica e posto em paralelo a conceitos e conhecimentos prévios relacionados a atuação no subcampo da Educação Musical.

As categorias inicialmente detectadas por mim a partir da análise das respostas das colegas pedagogas foram: 1) Empolgação/encantamento (*habitus* pré-existente relacionado ao fazer musical no campo da Educação Básica); 2) Conhecimentos prévios relacionados ao Fazer Musical (capital pré-existente); 3) Disciplina e Concentração (atuação inicial do subcampo da educação musical); 4) Alfabetização musical / Fazer Musical Sistematizado (*habitus* do subcampo da educação musical); 5) Percepção musical (capital adquirido durante a pesquisa); 6) Autonomia (*habitus* incorporado ao campo da Educação Básica); 7) Colaboração pró-ativa (atuação do subcampo da educação musical na expansão do campo da Educação Básica por meio de seus agentes); 8) Desejo de Continuar (manifestação do agente do campo da Educação Básica acerca do *habitus* incorporado ao campo da Educação Básica após a pesquisa relacionada ao campo da Educação Musical).

7.1 ANALISANDO OS DADOS ATRAVÉS DE CATEGORIZAÇÃO

Para melhor compreensão do leitor, escolhi descrever cada categoria definida (Empolgação, Encantamento, Capital pré-existente...), buscando interligar com os conceitos advindos da fundamentação teórica e buscando exemplificar com parte das narrativas das colegas pedagogas.

7.1.1 Empolgação (*Grande animação; arrebatamento, entusiasmo*)¹⁹

Nos relatos das pedagogas são apontadas reações repletas de empolgação por parte dos alunos, mas algumas delas relataram sobre a possibilidade de compartilharem de aulas de música durante a pesquisa com a mesma empolgação como: “É hoje, tia que a gente vai para a aula com o tio Daniel?” (Pedagoga 4) ou com o comentário: “Quando a gente falava para os meninos em vir pra cá, eles já ficavam meio eufóricos. Eu vi que eles gostavam daqueles momentos, né?” (Pedagoga 5). De forma mais evidente é citada a ansiedade relacionada a aula de música dias antes da aula:

“Houve uma diferença até no comportamento dos alunos em relação a isso [...] E os alunos já ficavam, na terça feira, falando para a outra professora: “Tia, na quinta tem aula de música, né?” e quando chegava na quinta, eles me perguntavam: “Tia, hoje tem aula de música?”. (Pedagoga 3)

A percepção das pedagogas frente à reação de seus alunos demonstra a interiorização do *habitus* relacionado ao campo da educação básica, e mais especificamente ao ato de reconhecer as ações de seus alunos, de forma a indicar um capital pré-existente:

7.1.2 Encantamento (*Estado de quem se deslumbra como reação a algo de bom que se vê, ouve ou sente*)²⁰

Essa categoria aborda uma temática que permeia o campo da Educação Básica e contribui para um *habitus* no qual a interação com a música se dá de forma prioritariamente lúdica, porém muitas vezes superficial, acarretando ações que se distanciam do potencial inicial de um agente do subcampo da Educação Musical. Percebe-se a presença desse encantamento durante toda a pesquisa e na maioria das turmas presentes, mas busquei estratégias para que houvesse a transição do encantamento inicial para a motivação constante.

¹⁹ Empolgação. In: Michaelis Dicionário da Língua Portuguesa. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/empolgacao/>>. Acesso em 31 de mai. 2018.

²⁰ Encantamento. In: Michaelis Dicionário da Língua Portuguesa. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/encantamento/>>. Acesso em 31 de mai. 2018.

Algumas pedagogas relataram seu próprio encantamento acerca da pesquisa: “[...] eu fiquei encantada no primeiro momento e fiquei observando com o olhar curioso, tanto quanto os alunos [...]” (Pedagoga 1).

Outros relatos apontam esse encantamento sendo manifestado através de reações mais emotivas: “Eu me emocionei muito lá no dia (da apresentação), eu me emocionei aqui algumas vezes; que eu sou chorona mesmo; eu fiquei encantada com tudo;” (Pedagoga 5)

Esse encantamento chegou a ser manifestado através do compartilhamento de aspirações de conquistar capital relacionado ao fazer musical e a prática instrumental, desvelando assim uma transição do encantamento para a motivação:

“Acho lindo quem toca um instrumento, seja qual for, violão... Meu sonho era violino, mas aí vai mais além, né? Antes de morrer eu vou realizar esse sonho e desejo que minha filha também aprenda essas coisas, sabe? Pra mim é um mundo mágico. A música pra mim é mágica.” (Pedagoga 5)

Podemos notar que essa categoria se refere ao estranhamento inicial frente ao *habitus* incorporado nas aulas de música, mas que através da articulação do capital pedagógico-musical do professor de música no campo da educação básica fez com que a recepção desse estranhamento se desse de forma calorosa e convidativa.

7.1.3 Conhecimentos prévios relacionados ao fazer musical (capital pré-existente)

A valorização dos conhecimentos pré-existentes relacionados ao fazer musical fez com que se revelasse que as pedagogas, como agentes do campo da Educação Básica, apresentam uma relação com o fazer musical em sala de aula em seu *habitus*, mas como espectadoras ou como realizadoras, mas ainda de forma insegura, superficial e por vezes obrigatória: “eu mesma enquanto professora que não entendia nada de música,[...]” (Pedagoga 1 – ao externar sua insegurança acerca de seus conhecimentos pré-existentes relacionados ao fazer musical.)

A percepção da relação com a música se mostrou interligada com o campo da apreciação musical superficial e circunstancial: “Pra mim foi um mundo novo. Eu não conhecia. A gente só conhece aquela coisa superficial. Ver a coisa pronta, né?” (Pedagoga 5 – *habitus* de espectador)

A atuação com o fazer musical no campo da educação básica por parte das pedagogas se mostrou como um recurso recorrente, porém por vezes sujeito a desgastes

provenientes de uma insegurança pedagógica: “É assim, a gente vai fazer porque precisa fazer, mas, de repente, a gente acha que não vai dar certo.” (Pedagoga 1)

Evidencio uma predisposição das pedagogas às realizações no campo da educação musical que através da sua participação efetiva-se o início da incorporação cada vez mais presente como subcampo da educação básica.

7.1.4 Disciplina e Concentração (atuação inicial do subcampo da educação musical)

A mudança comportamental dos alunos foi um ponto recorrente nas narrativas das colegas pedagogas. O *habitus* das aulas de música foi acolhido através de um processo de interiorização que inicialmente necessitava da interação das pedagogas e do professor de música, mas, nos últimos dias, o *habitus* já estava consolidado: “A gente vinha pra cá e você via que eu colocava eles sentados”. (Pedagoga 4 – sobre o auxílio em direcionar os alunos para o posicionamento escolhido durante as aulas, que era sentados sobre um tatame que colocávamos no chão). “Eles mesmos se corrigiam e ao final já sabiam tudo de cor e salteado.” (Pedagoga 4 – sobre a interação dos alunos entre si acerca da sequência de ações que faziam ao chegar à sala de aula).

Acredito que a forma com a qual os alunos encaravam sua atuação junto a um agente do campo da educação musical (professor de música) com o *habitus* do campo da educação musical já incorporado e percebendo a conquista do capital interligado nesse processo de ensino-aprendizagem motivou o *habitus* desses alunos durante as aulas:

“(...) porque aqui (na sala de música) eles se comportaram até melhor e na hora que você estava ensaiando com eles, eles tinham concentração, eles ficavam quietos e você dava uma aula de disciplina, além de aula de música para eles.” (Pedagoga 3)

Um aspecto muito abordado foi o de espectador. As pedagogas observaram a forma como os alunos agiam na sala de música, havendo muita surpresa quanto à forma como eles reagiam ao *habitus* existente naquela sala: “Então até a gente, enquanto professor, muitas vezes, até usava a palavra: “Olha a aula de música?! Quem não se comportar ou não fizer a tarefa não vai para a aula de música na quinta!”. A gente usava isso porque era uma coisa que chamava tanto a atenção deles!” (Pedagoga 3)

O direcionamento das atividades que ocorriam na sala de música fez com que os alunos que participaram da pesquisa tirassem seus calçados e deixassem fora do tatame colocado no chão da sala de música para que eles pudessem participar das aulas. Essa prática pedagógica causou estranhamento por parte dos alunos e das pedagogas, mas somente nos

momentos iniciais, tendo em vista que esse direcionamento pode ser incorporado em qualquer situação, podendo estar presente em qualquer atividade relacionada ao campo da educação básica: “o comportamento deles, a maneira que você gerir a entrada deles, tirando as sandalhinhas e sentar com a posição correta. O que você trabalha aqui eu também trabalho lá.” (Pedagoga 4)

Salta aos olhos que a preparação para a pesquisa desencadeia uma comparação com as realizações cotidianas na aula regular, mas as similaridades são voltadas ao *habitus* relacionado inicialmente a essa categoria, mas o foco se dá na autonomia do educador em estabelecer as estratégias para a efetivação do processo ensino-aprendizagem.

7.1.5 Alfabetização musical / Fazer Musical Sistematizado

Destaco a recepção por parte das pedagogas à pesquisa como a propagação do *habitus* incorporado através de sua atuação do campo da educação básica e revelando uma curiosidade ingênua que, assim como Freire (2011), busquei apresentar possíveis estratégias para transformar em curiosidade epistemológica apresentando as ferramentas pedagógicas e propondo uma imersão no campo da educação musical, não mais tratando-o como subcampo da educação básica.

As ações relacionadas à alfabetização musical buscaram direcionar uma interação maior entre as pedagogas e seus alunos de forma mais objetiva e mais lúdica, de forma a estreitar o laço entre eles e a linguagem musical: “(...) achei aquilo muito bacana porque eu não esperava que eu também me sentisse alfabetizada” (Pedagoga 1)

A reação quanto à aquisição do capital relacionado ao fazer musical, mais especificamente a categoria da alfabetização musical, mostra que a escolha pela forma mais simples e direta possível, interligando música tradicional, *art music* e composições contemporâneas e autorais minha e de Ellis Mário Pereira, consolidaram uma relação mais natural por parte das pedagogas: “A partir do momento que eu vim pra cá eu me interei com tudo. Além de ter sido um aprendizado para as crianças, pra mim também foi”.(Pedagoga 5)

Ao apresentar essa relação com a linguagem musical escrita, algumas pedagogas se sentiram mais confiantes em estreitar seu laço com o fazer musical em nível pessoal: “O meu sonho... Eu disse até... não sei se vem ao caso, mas eu comentei algumas vezes que antes de morrer eu tenho que aprender a tocar um instrumento.” (Pedagoga 5).

A oportunidade de iniciar seu processo de alfabetização musical se associou à situação corrente, em que a emoção e a motivação se mostraram numa relação de apoio e

motivação: “Eu tinha muita vontade de fazer LIBRAS e fiz, mas não consegui dominar os sinais, mas aqui nas aulas de música eu aprendi mais, né?” (Pedagoga 4)

Com isso, afirmo que as estratégias para a apresentação do *habitus* incorporado nas aulas de música e do capital inerente à educação musical se deu de forma a motivar as pedagogas em realizações no campo da educação musical e encarado como subcampo da educação básica.

7.1.6 Percepção musical

Categoria que apresenta o desenvolvimento da percepção musical das colegas pedagogas e a tomada de consciência da música que existe nas situações mais diversas do seu cotidiano:

“Eu faço culto doméstico com a mãe e a gente já percebe um deslize na voz, não só na dela como na minha também. Eu digo: Opa! Aí deu uma ‘variada’ na música, na melodia, na nota musical aí não encaixou muito bem. A gente começa a perceber e buscar o tom correto para poder cantar melhor.” (Pedagoga 1)

O desenvolvimento da percepção musical das pedagogas também se evidenciou ao expressarem sua análise no desenvolvimento da percepção dos seus próprios alunos num *habitus* de colaboração entre eles. O olhar da pedagoga interage com a autorização para a atuação do aluno como agente do campo da educação musical e a pedagoga se coloca como agente que permite a maior relevância desse aluno que age de forma colaborativa perante seus colegas: “Eu via uns alunos fazendo um pouco diferente e os demais ajudavam mostrando como era a forma correta de entoar as notas.” (Pedagoga 4)

Ao perceber a atuação consciente de seus alunos, as pedagogas também demonstraram que sua percepção se aguçou quanto ao fazer musical e à interligação da performance com outras dimensões da musicalidade. Podemos notar a percepção da pedagoga no momento da performance de seus alunos durante o recital: “A gente sente que o que eles aprenderam estava lá com eles.” (Pedagoga 4). Desta forma, podemos notar a validação da pedagoga quanto ao processo desencadeado durante a pesquisa.

Os caminhos pedagógico-musicais trilhados durante a pesquisa geraram uma maior acuidade relacionada a percepção musical e uma ampliação da percepção de acontecimentos que circundam o processo de ensino-aprendizagem ao perceber a evolução dos alunos e ao detectar realizações dos próprios alunos no relacionamento com seus colegas durante a pesquisa.

7.1.7 Autonomia

Com essa categoria, apresento a pró-ação desencadeada por algumas colegas frente à possibilidade de desenvolver suas dimensões da musicalidade, promovendo iniciativas próprias e encontrando novas possibilidades interligadas à contemporaneidade: “Tanto que eu baixei no meu celular o aplicativo de violão e teclado. Curiosamente! É lógico, obviamente, que o que eu aprendi não foi o suficiente.” (Pedagoga 1)

A manifestação da autonomia se mostrou presente também nas realizações em sala de aula, onde as pedagogas puderam atuar no campo da educação musical durante o processo do fazer musical e, em alguns casos, elencaram estratégias à luz das práticas pedagógicas musicais realizadas na sala de música: “A gente fez a leitura das músicas, também ouvimos o CD e a gente treinou com os alunos a questão do ouvir, do tempo da entrada musical, ouvir aquela pancadinha que você ensina, perceber...” (Pedagoga 1)

As decisões tomadas pelas pedagogas apresenta um envolvimento com o campo da educação musical de forma a elaborar estratégias para adquirir parte do capital deste campo e promover a incorporação de seu *habitus* partindo de sua autonomia como pedagoga.

7.1.8 Colaboração pró-ativa (atuação do subcampo da educação musical na expansão do campo da Educação Básica por meio de seus agentes)

Nesta categoria podemos observar a interação das pedagogas com seus alunos e seu comprometimento durante a pesquisa: “Eu me senti parte daquele momento também, sabe? Como parte integrante. Que fiz parte também desde a preparação na sala de aula. Naqueles momentos que você passou lá, que conversou com eles, que sensibilizou.”(Pedagoga 1)

Algumas pedagogas demonstraram insegurança nas situações onde havia uma interação com o material de apoio durante a última etapa da pesquisa, tendo em vista que se encontravam no papel de agentes com seu lugar de destaque no campo da educação básica, mas os próprios alunos definiram seus próprios lugares de agentes participativos: “Bom, no início você fica meio que se perguntando: ‘Será que eu vou saber fazer isso?’, mas aí os meninos mesmos já estavam sabendo e eles mesmos ensinam à gente.” (Pedagoga 2)

A participação das pedagogas de forma pró-ativa se apresenta em seus relatos como quando uma delas se percebe parte integrante daquele processo ao presenciar seus

alunos durante a apresentação e traz consigo uma reflexão sobre o fazer musical durante toda a pesquisa.

7.1.9 Desejo de Continuar

Essa categoria agrega as manifestações de interesse por parte das pedagogas em continuar a pesquisa de forma mais aprofundada e em um período de tempo mais amplo, de forma a me motivar como pesquisador a promover novas situações de investigação científica voltadas à atuação em parceria com as pedagogas no fazer musical, mas sendo encarado como subcampo efetivo do campo da educação básica.: “Eu farei com o maior prazer, com maior satisfação, Daniel. E acredito eu que faremos melhor. Com mais emoção, com mais entusiasmo porque a gente já conhece parte do processo, porque já foi vivenciado.” (Pedagoga 1

As manifestações, por mais simples que sejam, denotam uma solicitação de acompanhamento para desenvolver situações de interação com as práticas pedagógico-musicais experienciadas durante esta pesquisa, mas com a minha elaboração inicial como agente do campo da educação musical. Isso demonstra um interesse em perceber novas estratégias para a consolidação do fazer musical: “Eu acho que deveria ter novamente. Dar continuidade, até. Está me entendendo?” (Pedagoga 3)

Em momentos de maior empolgação, as próprias pedagogas apresentaram estratégias de atuação sobre o campo para contribuir na sua expansão: “É muita emoção pra mim. Daniel, eu queria que essas aulas continuassem. Não fosse só até o recital de Natal não. Que fosse durante todo ano. A gente poderia ter uma aula na semana.” (Pedagoga 4)

A motivação das pedagogas para a promoção de realizações similares ao da pesquisa denota um desejo de continuar as interações no campo da educação musical incorporado ao campo da educação básica como subcampo e estimula o professor de música a promover novas realizações similares buscando continuar com o processo de desenvolvimento das dimensões de suas musicalidades.

8 CONCLUSÕES

Com a pesquisa pude desenvolver ações, coletar dados e analisá-los, estabelecendo conclusões a respeito da pesquisa. Estebeleço tópicos embasados na categorização levantada na análise dos dados coletados para apresentar minhas conclusões de modo a focar os pontos que me são indispensáveis.

8.1 Música na Educação Básica

A conclusão inicial a que chegamos já faz parte do inconsciente coletivo, quando a necessidade de haver música durante toda a educação básica é destacada pelas pedagogas durante e pesquisa: “Eu acho que tinha que ter música em todas as salas, começando da educação infantil! Porque a música é muito importante e ajuda muito o professor! Demais!” (Pedagoga 2)

Concluo que a presença da educação musical na educação básica não é aspiração somente de educadores musicais, mas destas pedagogas também. Acredito que com esta pesquisa, trago informações que podem contribuir com as pesquisas que interligam ações de educadores e educadoras musicais e pedagogos e pedagogas..

8.2 Interligação com as dimensões da musicalidade

Os dados analisados se revelam intimamente ligados com as dimensões da musicalidade, tendo em vista que a proposta pedagógico-musical foi elaborada utilizando-as como ponto de apoio e, ao analisarmos as entrevistas sob a ótica da praxiologia de Pierre Bourdieu, desvelaram-se possíveis estratégias para a incorporação do *habitus* caracterizado pela utilização de práticas pedagógico-musicais do campo da educação musical sendo encarado como um subcampo da educação básica e não mais um outro campo. A estratégia inicialmente levantada é através da elaboração de formações continuadas em contexto de sala de aula a serem ofertadas para as pedagogas de forma sistematizada após a pesquisa.

8.3 Motivação Inicial

A motivação inicial desta pesquisa foi propiciar aulas de música para os alunos da escola onde atuo como professor de música, mas agora no turno de aula regular e não somente no contraturno e estabelecer um diálogo com pedagogas acerca do fazer musical, de modo que

as pedagogas pudessem compartilhar do *habitus* da experiência musical dessas aulas na sala de música com seus alunos como ouvinte passiva ou ativa ou como outra aluna participante, mas que estivesse presente para tentarmos desvelar uma pequena parte do imbricado de relações que envolve o fazer musical que permeia o campo da educação musical focando no desenvolvimento das dimensões da musicalidade de cada um dos participantes.

8.4 Legitimação

A legitimação da pesquisa se deu de forma autônoma entre gestão escolar, oito pedagogas e professor de música, autorizando a interação entre professor de música e pedagogas durante as aulas de música que seriam utilizadas para a preparação do recital natalino daquele ano. Isso aponta a atuação dos agentes da educação básica no campo através de uma estratégia clara e objetiva que buscava novas possibilidades para o fazer musical nesta escola.

Mesmo buscando oportunizar às colegas pedagogas novos métodos e técnicas para a prática pedagógica relacionadas ao fazer musical, a participação delas nas aulas de música só foi possível devido a seu total adesão: “Eu podia ficar na sala planejando, mas eu vou com vocês.” (Pedagoga 4).

Com isso, destaco que a presença da música na escola pode se dar de uma forma que motive o protagonismo de pedagogos e pedagogas, tendo como ponto de partida o contexto da sala de aula, mas a autonomia destes profissionais deve ser respeitada e apoiada de forma a desenvolver ações similares a da presente pesquisa de forma legitimada.

8.5 Interações pedagógico-musicais

Dessa forma, o *habitus* relacionado ao fazer musical foi temporariamente alterado, de forma a gerar empolgação e encantamento nos participantes. O *habitus* professoral já incorporado por mim permitiu elaborar estratégias para dialogar com alunos e pedagogas de forma lúdica, simples e direta que desencadeou um processo de ensino-aprendizagem validado pelas pedagogas em suas falas: “Começou primeiro pela organização. De como foi dividido tudo, como foi feito tudo! Muito bem organizado, muito bem preparado, né?” (Pedagoga 5)

Alinhando-me ao raciocínio de Freire (2011), busquei propiciar a imersão das colegas pedagogas e de seus alunos no campo da Educação Musical e no *habitus* do desenvolvimento das dimensões da musicalidade em condições motivadoras da aprendizagem. Freire (2011) enfatiza a transformação dos educandos e acredito que essa

transformação alcance a mim e as pedagogas, transformando-nos em educandos assim como nossos alunos: “Nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. (FREIRE, 2011, p.28).

O direcionamento do processo ensino-aprendizagem reverberou na fala das pedagogas, explicitando outros aspectos englobados na experiência do fazer musical, o que denota a singularidade que há no campo da educação musical do qual elas não se sentiam pertencentes e evidenciando o olhar inicialmente encantado por elas: “O contexto todo é importante, né? Acho que não é só o momento de aprender aquela coisa. É toda uma situação, né, que foi envolvida naqueles momentos e eu acho que tem muito pra frente ainda, né?” (Pedagoga 5).

Acredito que a interação entre alunos, pedagogas e professor de música nas aulas gerou uma vivência delimitada pelos dois momentos do ciclo gnosiológico indicado por Freire: “o em que se ensina e aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente.” (FREIRE, 2011, p.30). Dessa forma podemos perceber que as dimensões da administração da herança cultural e musical da comunidade, a percepção e a performance abriram espaço para o desenvolvimento da alfabetização musical e para o desenvolvimento das habilidades de pensamento crítico e criatividade.

Caracterizo a interação do primeiro momento gnosiológico com a utilização das canções tradicionais em conjunto com as composições autorais e com a *art music* que permitiu a aproximação das pedagogas e seus alunos com o campo da educação musical. Essa estratégia já está incorporada no *habitus* presente no campo da educação musical e se mostrou eficaz para a interligação com o segundo momento do ciclo gnosiológico aqui considerado como a alfabetização musical que foi acolhida de forma mais natural e objetiva pelas colegas pedagogas e seus alunos.

8.6 Capitais adquiridos

Durante a pesquisa houve um aprofundamento da relação com a obra musical, no qual os detalhes relacionados ao contexto do fazer musical contribuíram para um maior entendimento da realização musical desencadeando uma movimentação corporal proposta pelos alunos e por nós, pedagogas e professor de música, de forma colaborativa e natural. Além disso pode-se perceber o maior vínculo com as obras musicais autorais e um grande

respeito para com as obras tradicionais, caracterizando assim a interligação entre o pensamento crítico e a administração das heranças culturais e musicais: “Levaram pra casa para aprender, utilizando a letra da música naquela folha (partitura musical)”. (Pedagoga 5)

A inserção das colegas pedagogas no *habitus* do fazer musical pedagogicamente estruturado proporcionou um aumento de sua percepção músico-cultural, propiciou o início da aquisição de capital pedagógico-musical, despertou o interesse em ampliá-lo e fomentou outras iniciativas a serem elaboradas posteriormente a essa pesquisa, caracterizando a contínua ampliação do campo da educação básica objetivando a ampliação do subcampo da educação musical nesta escola.

8.7 Desdobramentos da pesquisa e sua relação com o campo da educação básica

A possível atuação futura das colegas pedagoas buscando se apropriar desses métodos e técnicas pedagógico-musicais de forma mais aprofundada depende diretamente da interação dessas agentes com o campo da educação e mais especificamente com o campo da educação musical que se torna subcampo da educação básica com a sua tomada de decisão após a realização dessa pesquisa: “Por isso que eu gostaria que, nesses dois anos que me faltam para me aposentar, fosse fazendo um trabalho bem diferente. Você pode me considerar como sua voluntária.” (Pedagoga 4)

Percebe-se, com a análise dos dados coletados, uma motivação para realizar atividades similares e a manifestação do interesse em realizar as aulas de música no período regular e não somente no contraturno para a possível formação continuada das pedagogas em contexto escolar: “A gente poderia planejar para inserir essa aula no lugar de uma aula de produção textual, por exemplo. Eu queria que fosse constante. Toda semana.” (Pedagoga 4)

Isso denota uma ação dos agentes sobre o campo, buscando estender os limites do campo da educação básica objetivando a ampliação do subcampo da educação musical de forma a compartilhar o capital adquirido através da interação com este campo e com a incorporação do *habitus* que está interligado com o desenvolvimento das dimensões da musicalidade, o que Bourdieu (2002) apresenta como efeito de campo.

8.8 Desenvolvimento das dimensões da musicalidade

Após a pesquisa, foi possível perceber um desenvolvimento inicial em algumas dimensões da musicalidade, mas a percepção musical se destaca entre as demais por se interligar ao desenvolvimento das habilidades de pensamento crítico, criatividade,

performance e por interligar-se à alfabetização musical como agente motivacional: “No princípio, quando eu mesma estava ‘analfabeta’ na música (risos), eu não percebia não, mas aí com os ensaios a gente vai percebendo. O ouvido parece que vai ficando mais sensível, mais apurado, mais trabalhado.” (Pedagoga 1).

A percepção do desenvolvimento da administração da herança cultural se deu através da utilização de canções que se encontram no inconsciente coletivo, mas dialogando com composições que buscam desmistificar o processo de composição musical. Através das narrativas da colegas pedagogas percebo que as reflexões geradas nas aulas de música reverberaram nas aulas que aconteciam na sala de aula regular.

8. 9 Formação continuada em contexto de sala de aula e o subcampo da educação musical

O fazer musical já é uma realidade no campo da educação musical e pode estar presente de forma mais abrangente no campo da educação básica ao ser encarado como um subcampo. É de extrema importância para o sucesso dessa potencialização que seja sistematizado um processo de formação continuada no contexto da sala de aula, objetivando oportunizar às pedagogas uma interação mais aprofundada com as práticas pedagógico-musicais. Dessa forma haverá uma ampliação da ação das pedagogas com o fazer musical na sala de aula do ensino regular, acarretando o desenvolvimento das dimensões da musicalidade de seus alunos.

Constato que colocar o ensino de música lado a lado de outras disciplinas propicia resultados relacionados ao desenvolvimento das dimensões da musicalidade de todos os envolvidos e corrobora com possíveis desdobramentos objetivando a integração do ensino de música ao currículo escolar de forma sistematizada. Esse pensamento é compartilhado com as colegas quando fazem o paralelo entre sua atuação em sala de aula e os momentos vividos durante as aulas de música ocorridas durante o período da pesquisa: “É como se a tia estivesse dando aula de português ou de matemática, porque cada nota é como se fosse uma disciplina. A gente não pode sair do ritmo e das notas.” (Pedagoga 4)

Por meio desta pesquisa, consolida-se um primeiro passo para a extensão dos limites do campo da educação musical objetivando-se uma incorporação como um subcampo da educação básica com um papel de maior relevância, em que a proposta pedagógico-musical seja estruturada de forma a propiciar o desenvolvimento das dimensões da musicalidade dos alunos e das pedagogas.

9 CONCLUSÃO

Esta pesquisa buscou inicialmente investigar o impacto de uma proposta de educação musical em que professor de música interagiu simultaneamente com pedagogas e seus alunos no contexto de aulas de música em uma escola de educação básica de Caucaia e para tal utilizei três tradições de pesquisa dialogando entre si para realizar esse experimento: História de Vida em Formação (para buscar entender como seu deu meu processo de me tornar quem me tornei para poder auxiliar os outros a se tornarem quem desejam se tornar) (Luiz Botelho – anotações de aula), Praxiologia para apresentar e articular o meu pensamento amparando-me nas noções de campo, *habitus* e capital e através de fundamentos da filosofia de educação musical de Zoltán Kodály para apresentar os caminhos pedagógico-musicais utilizados durante a pesquisa. Posso afirmar que a minha tentativa de utilização dessas três tradições de pesquisa trouxe dados que promoveram um desafio motivador para a realização da pesquisa.

A caminhada que foi trilhada durante a pesquisa se deu através de passos específicos e o primeiro se deu através da descrição do papel do professor de música, das pedagogas e do grupo gestor escolar para efetivação da presente pesquisa em uma escola de educação básica no município de Caucaia. Acredito que as estratégias estabelecidas para a realização da pesquisa evidenciou como as agentes da pesquisa estão situadas nos campos da educação básica e no seu subcampo da educação musical, além de evidenciar suas delimitações e seus *habitus* e capitais.

O segundo passo para a efetivação da pesquisa se deu através do meu relato de experiência e da coleta das narrativas das pedagogas para descrever as etapas de elaboração e de aplicação das aulas de música compartilhadas com as pedagogas ocorrido durante a preparação e apresentação do recital natalino do ano de 2016.

Como terceiro passo a pesquisa pretendia provocar reflexões acerca do *habitus* constituído na formação continuada das colegas pedagogas em busca do capital a ser compartilhado com nossos alunos no campo da educação musical no contexto da Escola de Educação Básica no Município de Caucaia e para tal apresentei a possibilidade da formação continuada em educação musical no contexto da sala de aula de cada pedagoga envolvida no processo. Utilizei essa perspectiva para que o leitor possa analisar como se deu esse processo refletindo sobre sua validade e aproveitamento.

Como último objetivo específico a ser contemplado pela pesquisa, busquei trazer informações que pudessem contribuir com as pesquisas acerca das potencialidades que se

apresentam com a atuação integrada de professor de música com pedagogas e pedagogos no município de Caucaia através do diálogo entre o meu relato de experiência com as narrativas das pedagogas envolvidas na pesquisa. Obtive dados que aumentaram minha perspectiva de educador musical graças às narrativas coletadas e ampliaram minha noção da importância do papel do subcampo da educação musical no campo da educação básica.

O diálogo que esta pesquisa buscou propiciar resultou em um novo caminho para a educação musical nesta escola do município de Caucaia, potencializando a presença do professor de música, ampliando os horizontes das pedagogas envolvidas na pesquisa quanto à utilização de canções e incentivando o protagonismo na sala de aula dos anos iniciais do ensino fundamental por parte das pedagogas e dos alunos na relação entre eles e a música.

O meu papel de educador musical equivaleu ao de um porteiro que favoreceu a entrada das colegas pedagogas no campo da educação musical de maneira mais direcionada à simplicidade do fazer musical, propiciando mais situações nas quais elas pudessem desenvolver as dimensões de sua musicalidade e autonomamente iniciar sua própria busca por outras oportunidades e ferramentas para a ampliação de seus capitais musical e cultural.

Espero, com este trabalho, contribuir com as pesquisas relacionadas ao campo da educação musical e mais especificamente provocar reflexões acerca do *habitus* constituído na formação continuada das colegas pedagogas em busca do capital a ser compartilhado com nossos alunos quando reflito acerca das potencialidades que se apresentam com a possível atuação integrada de professores de música com pedagogas e pedagogos no município de Caucaia associados ao desenvolvimento das dimensões da musicalidade de todos os envolvidos.

As pedagogas manifestaram interesse em continuar com esse tipo de atividade na escola e a partir desse desejo de continuar proveniente delas e do meu desejo de fazer um aprofundamento dessa pesquisa, pretendo seguir trilhando os caminhos de pesquisador em um possível doutorado, no qual pretendo ampliar as ações, gerando uma maior coleta de material para uma análise mais abrangente, produzindo materiais de apoio para realizações no campo da educação básica e oferecendo novos resultados para continuar trazendo informações para contribuir com a educação musical.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> . Acesso em: 01 mai. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 01 mai. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC 2ª versão. Brasília, DF, 2016.

BOURDIEU, Pierre. **Esboço de uma teoria da prática**: precedido de três estudos de etnologia kabila. Oeiras: Celta, 2002 [1972].

_____. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Tradução: Mariza Corrêa. Campos, SP: Papius, 1996.

_____. **Esboço de auto-análise**. Tradução, introdução cronologia e notas Sérgio Miceli; São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

_____. **A distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.

CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. **IRAMUTEQ**: um software gratuito para análise de dados textuais. Temas psicol., Ribeirão Preto, v. 21, n. 2, p. 513-518, dez. 2013. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2013000200016&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 21 set. 2017.

CASTRO, Henrique Sérgio Beltrão de. **No ar um poeta**. Fortaleza: Edições UFC, 2014. (Coleção Diálogos Intempestivos, n.163).

CATANI, Afrânio Mendes. As possibilidades analíticas da noção de campo social. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 114, p. 189-202, jan.-mar. 2011 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n114/a12v32n114.pdf>>. Acesso em 29 mai. 2018.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira. A Pesquisa sobre a prática musical de professores generalistas no Brasil: Situação atual e perspectivas para o futuro. **Em Pauta**, Porto Alegre, V.18, n. 30, p.31 – 50, jan-jun. 2007. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/EmPauta/article/view/7457/4645>>. Acesso em 27 mai. 2018.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Uwe Flick; tradução Joice Elias Costa. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. 2ª ed. Rio de Janeiro: UNESP, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HOULAHAN, Micheál; TACKA, Philip. **Kodály today: a cognitive approach to elementary music education**. 2. Ed. New York: Oxford University Press, 2015.

HOFFMAN, Richard. **The Rhythm Book**. 2. Ed. Nashville: Belmont University, 2009.

LANI-BAYLE, Martine. História de Vida: Transmissão Intergeracional e Formação. In.: PASSEGGI, Maria da Conceição, (org.) **Tendência da Pesquisa autobiográfica**. Natal. EDUFRRN, São Paulo, Paulus, 2008.

MILLS, Janet. *Music in the Primary School*. In: HOULAHAN, Micheál; TACKA, Philip. **Kodály Today**. NY: Oxford University Press, 2015.

MINAYO, M. C. S. (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2006.

NETTL, Bruno. **Hearthland excursions: ethnomusicological reflections on schools of music**. University of Illinois, 1995.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulinas, 2012.

PEREIRA, Elaine Aparecida Teixeira. O conceito de campo de Pierre Bourdieu: possibilidade de análise para pesquisas em história da educação brasileira. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 16, n. 32, p. 337 – 356, set./dez. 2015.

PEREIRA, Marco Villela. O limiar da experiência estética: contribuições para pensar um percurso de subjetivação. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 1 (67), p. 183 – 195, jan./abr. 2012.

PINTO, Tiago de Oliveira. Som e música. Questões de uma antropologia sonora. **Rev. Antropol.**, São Paulo, v. 44, n. 1, p. 222-286, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-77012001000100007&lng=en&nrm=iso>. acesso em 26 nov. 2017.

ROGÉRIO, Pedro. **A Viagem como um princípio na formação do habitus dos músicos que na década de 1970 ficaram conhecidos como “Pessoal do Ceará”**. 2011. 169f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza.

SETTON, Maria da Graça Jacintho Setton. A Teoria do Habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. 2002. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, nº 20, p. 60-70. maio/jun/Jul/ago, 2002. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000200005>>

SILVA, Marilda da. O *habitus* professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 29, p. 152-163, ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000200012&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 21 abr. 2016.

SILVA, Marilda da. *Habitus* professoral e *habitus* estudantil: uma proposição acerca da formação de professores. **Educação em Revistam**, v.27, n. 03, p. 335-360, dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v27n3/v27n3a16.pdf>>. acesso em 28 ago. 2017.

SOMBRA, Daniel do Nascimento. Trilhando os caminhos do ensino público de música em Caucaia (CE). In: **ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ABEM**. 11., 2012, Fortaleza. Anais... Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2012. p. 355-359. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/Anais_XI_Encontro_Regional_nordeste_2012.pdf>. acesso em 25 maio. 2018.

_____, As dimensões da musicalidade em uma aula de música em Caucaia/CE, In: **Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical**. 23., 2017, Manaus. Disponível em : <<http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/congresso2017/cna/paper/viewFile/2571/1430>>. acesso em: 27 mai. 2018.

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

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Trad. Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2002.

JARDIM, Lúcia Gomes. Institucionalização da profissão docente: o professor de música e a educação pública. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 21, p. 15-24, 2009

WACQUANT, Loïc. Esclarecer o *Habitus*. **Educação & Linguagem**, ano 10, nº16, 63-71, jul-dez. 2007. Disponível em <<http://www.bibliotekevirtual.org/revistas/Metodista-SP/EL/v10n16/v10n16a04.pdf>>

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução: Cristhian Matheus Herrera]. 5ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ZAGONEL, Bernadete. **Brincando com música na sala de aula: jogos de criação musical usando a voz, o corpo e o movimento**. São Paulo: Saraiva, 2012.

APÊNDICE A: ENTREVISTA COM AS PEDAGOGAS ENVOLVIDAS NA PESQUISA

Entrevista com a Pedagoga 1

Conte como foi o processo de preparação e apresentação do recital de Natal, considerando suas reflexões, emoções e sentimentos.

Bem, a preparação... O professor esteve conosco, conversou sobre o propósito e em seguida a gente veio pra sala de música e começamos então aquele processo de ouvir, de ver, de sentir e foi muito gostoso. Eu enquanto professora, educadora, senti realmente que há um crescimento na aprendizagem e desenvoltura do aluno. Que melhora bastante não só a disciplina do aluno, mas também o componente da aprendizagem em si. Parece mais centrado. O aluno fica mais pensativo, reflexivo naquilo que vai fazer. Não dá aquelas resposta assim: “BUM!” (de uma vez, sem pensar). Parece que ele raciocina melhor. É o que eu compreendo.

Então, assim... Naquele período que eu passei aqui, acompanhando os alunos, eu mesma enquanto professora que não entendia nada de música, eu fiquei encantada no primeiro momento e fiquei observando com o olhar curioso, tanto quanto os alunos e achei aquilo muito bacana porque eu não esperava que eu também me sentisse alfabetizada; parte daquele processo; achei que eu estaria ali sendo só mais uma e que seria difícil pra mim, que seria uma coisa bem distante, já que pra o aluno, enquanto aprendiz, é mais aberto, é mais solto, mais desinibido e pra professor é aquela coisa mais bloqueada, mais distante, né? A gente acha que não consegue. E quando eu pensei que não, eu realmente estava percebendo a música... Que a música estava entrando em mim ou eu estava entrando ao mesmo tempo na música, e foi muito bom.

Eu faço culto doméstico com a mãe e a gente já percebe um deslize na voz, não só na dela como na minha também. Eu digo: Ôpa! Aí deu uma “variada” na música, na melodia, na nota musical aí não encaixou muito bem. A gente começa a perceber e buscar o tom correto para poder cantar melhor. Eu achei aquilo interessante. Tanto que eu baixei no meu celular, o aplicativo de violão e teclado. Curiosamente! É lógico, obviamente, que o que eu aprendi não foi o suficiente. Já dei uma olhadinha.

Como foi usar o material confeccionado por mim?

A gente fez a leitura das músicas, também ouvimos o CD e a gente treinou com os alunos a questão do ouvir, do tempo da entrada musical, ouvir aquela pancadinha que você ensina, perceber... Por que eles são assim, muito (estalado dos dedos) entrar de qualquer jeito.

Como você se sentiu na hora da apresentação?

Eu me senti parte daquele momento também, sabe? Como parte integrante. Que fiz parte também desde da preparação na sala de aula. Naqueles momentos que você passou lá, que conversou com eles, que sensibilizou. Achei interessante aquele movimento das mãos que você fazia para representar cada nota (manosolfa). Aquilo ali foi fantástico. Dá pra assimilar bem.

Como foi o imediatamente depois da apresentação?

Foi emocionante perceber que a gente consegue “tirar” do aluno aquilo que às vezes até nós mesmos duvidamos. É assim, a gente vai fazer porque precisa fazer, mas, de repente a gente acha que não vai dar certo. Aí a gente consegue! E era um desafio grande, porque era uma quantidade boa de alunos, não eram poucos. Era uma quantidade considerável e os meninos fizeram, e fizeram bacana, bonito mesmo.

Quando você começou os ensaios com eles, utilizando o CD e a letra, você conseguia perceber alguma “alteração” que eles cometiam na melodia aprendida?

No princípio, quando eu mesma estava “analfabeta” na música (risos), eu não percebia não, mas aí com os ensaios a gente vai percebendo. O ouvido parece que vai ficando mais sensível, mais apurado, mais trabalhado.

Como será a Pedagoga 1 num processo similar a esse realizado nos dias de hoje?

Eu farei com o maior prazer, com maior satisfação, Daniel. E acredito eu, que faremos melhor. Com mais emoção, com mais entusiasmo porque a gente já conhece parte do processo, porque já foi vivenciado.

Entrevista com a Pedagoga 2

Eu estou registrando a nossa conversa para que eu possa estudar utilizando esse material. O que fizemos no Natal de 2016 virou minha dissertação de mestrado.

Eu farei uma pergunta a você e quando você sinalizar que acabou a sua resposta, eu buscarei complementar a entrevista com outras perguntas caso alguns assuntos não tenham sido abordados por você.

Eu queria que você me contasse como foi pra você a preparação e a apresentação desse recital, levando em consideração a sua experiência, isto é, o que você viveu aqui dentro e lá fora, sua percepção, seus sentimentos, suas emoções, enfim, o que você viveu.

De início, devido à falta de costume, foi uma coisa muito boa. Quando a gente chegou, que ficou pra ver o que vai acontecer e o que vamos fazer. Aí, de início foi muito bom, um certo período foi muito bom, mas depois já começou a ficar cansativo. No geral,

para eles, aprenderam a ter disciplina, a ter percepção, afinal de contas você sabe que eles são muito hiperativos, mas aprenderam a ter percepção e começaram a se acalmar. Eles chegaram agitados e no final todo mundo já chegava e já sabia o seu lugar, já ia sentando, já tinha mais atenção. Então o resultado foi muito bom. O início sempre é meio aperrado, tumultuado, mas aí com a sua disciplina, com a sua maneira de falar com eles, de trabalhar..... eu achei excelente.

E a apresentação, então?! Foi muito boa. Assim.... a apresentação de cada turma, mas também achei um pouco longa. Se estendeu muito e por isso ficou um pouco cansativo.

Como você se sentiu durante a apresentação? Quando você viu seus alunos cantando.

Ah! Eu fiquei emocionada! Quando a gente vê os alunos da gente cantando, é como filho. Risos. Aluno nosso é que nem filho. Tudo que eles fazem fica lindo e maravilhoso!

E depois da apresentação? Como você se sentiu depois da apresentação?

Bom, quando termina não dá pra sentir muita coisa não porque você fica com “meninos pra cá, meninos pra lá”. Quando estão cantando fica tudo muito bem. A gente fica achando lindo e maravilhoso porque a gente fica só observando, mas quando termina a gente vai e: “pega os meninos! Bora, meninos, pra cá!”. Aí você não tem mais sentimento! Risos Sentimento é quando você está observando.

E como você se sentiu na sala de aula, durante as aulas de música?

Você sabe que música ajuda muito. Eu já disse isso a você. Principalmente nessa parte de concentração. Concentração e percepção! Eu acho que tinha que ter música em todas as salas, começando da educação infantil! Porque a música é muito importante e ajuda muito o professor! Demais!

Você já está encerrando a sua reposta?

Acho que sim.

Eu vou te fazer só mais uma pergunta. Eu não participei de um momento específico, que foi após eu entregar o CD, a partitura e a letra das canções pra vocês. Como foi essa parte da preparação?

Bom, os meninos já estavam cantando antes de eu colocar o CD! Precisava nem usar o CD. Eu usei o CD para ficar mais alegre. Parece que fica mais alegre, né? Mas sem o CD mesmo eles já cantavam, só que eu não sabia as notas. Essas coisas de nota eu não entendo! Mas eles já sabiam tudo. Até o gesto eles já sabiam! Eu achei que eles aprenderam bem!

Como você se sentiu quando você colocava o CD e eles estavam lá e eu não estava lá?

Bom, no início você fica meio que se perguntando: “Será que eu vou saber fazer isso?”, mas aí os meninos mesmos já estavam sabendo e eles mesmos ensinam à gente.

Entrevista com a Pedagoga 3

Conte, como foi pra você, o processo de preparação e apresentação do recital de Natal de 2016, considerando suas reflexões, emoções e sentimentos. A partir do momento que você finalizar sua resposta, se alguns pontos não tiverem sido abordados, aí eu vou te pedir pra complementar com esses determinados pontos.

A partir do momento..... houve uma diferença até no comportamento dos alunos em relação a isso. Porque eu só ficava em uma turma e coincidia justamente que eu estava só um dia nessa turma e vinha das 15:00 às 16:00. E os alunos já ficavam, na terça feira, falando para a outra professora: “Tia, na quinta tem aula de música, né?” e quando chegava na quinta, eles me perguntavam: “Tia, hoje tem aula de música?”. Então até a gente, enquanto professor, muitas vezes, até usava a palavra: “Olha a aula de música?! Quem não se comportar ou não fizer a tarefa não vai para a aula de música na quinta!”. A gente usava isso porque era uma coisa que chamava tanto a atenção deles! Por isso que eu digo que a disciplina “entrou”, porque aqui (na sala de música) eles comportaram até melhor e na hora que você estava ensaiando com eles, eles tinham concentração, eles ficavam quietos e você dava uma aula de disciplina, além de aula de música para eles.

E sob a sua ótica?

Eu participava. Achava interessante. Eu até comentei com uma professora hoje de manhã que se ele pedir, eu sei cantar a música. Olhe que essa música ficou na minha cabeça, mesmo eu sendo professora e tendo um bocado de coisa para pensar. A noite, quando eu ia dormir, eu me pegava cantarolando: “É Natal, que legal...”, entendeu? (risos) Ficou na minha cabeça!

Sem falar que o resultado foi extremamente satisfatório, né? Porque o dia da apresentação foi uma coisa linda!

E depois da apresentação? O que você acha?

Eu acho que deveria ter novamente. Dar continuidade, até. Está me entendendo?

Uma coisa é você ensaiar e a outra é você usar elementos do repertório para entrar no caminho da alfabetização musical. Você percebeu algo referente a isso?

Sim. Assim, a gente sabe de muitos alunos que ainda não sabem ler, né?! A gente vê o grau de dificuldade e eu percebia que o interesse deles era tão grande que eles tentavam. Eles se esforçavam. Isso me despertou o interesse em trabalhar uma música sobre a ecologia em sala de aula e eu percebi que eles aprendiam mais. Por mais que o aluno não saiba ler, mas

isso desperta algo que nele que o faz ir em busca das letras e ir fundo e a gente vai incentivando para que eles tenham cada vez mais interesse.

O que você achou dos meus gestos relacionados às notas musicais?

Pode ter certeza que eles não esqueceram não, viu?

E como foi utilizar o CD, a letra e a partitura sem a minha presença?

Eu não recebi o CD, quem recebeu o CD foi a outra professora. Eu quero o meu CD, viu?! Risos.

Entrevista com a Pedagoga 4

Eu vou lhe fazer uma pergunta só. Fique à vontade para respondê-la da forma mais livre possível e a partir do momento que a senhora finalizar seu relato, me avise para que eu possa complementar com alguns pontos que eu gostaria que fossem abordados.

Conte como foi o processo de preparação e apresentação do recital de Natal de 2016, considerando suas reflexões, suas emoções e seus sentimentos.

Quando você falou que a gente ia ter as aulas na sala de música, eu falei para os alunos que eles iriam adorar. A emoção foi tão grande! Eles me disseram: “Uau, tia! Vamos tirar um dia?”. E eu disse: “Vamos sim, um dia por semana. E eu vou com vocês! Eu podia ficar na sala planejando, mas eu vou com vocês.”. Aí aquele momento era esperado. “É hoje, tia que a gente vai para a aula com o tio Daniel?”.

A gente vinha pra cá e você via que eu colocava eles sentados e eu ficava participando também, porque eu gostava por que eu ia aprender. Eu tinha muita vontade de fazer libras e fiz, mas não consegui dominar os sinais, mas aqui nas aulas de música eu aprendi mais, né? Pq a aprendizagem com a emoção de estar aqui, de eles aprenderem as notas, o comportamento deles, a maneira que você gerir a entrada deles, tirando as sandalinhas e sentar com a posição correta. O que você trabalha aqui eu também trabalho lá.

Devemos usar a educação. Eu sempre digo para as mães: A família deve trabalhar com a escola. Por que se não trabalham juntos, não dá certo. Por que eu sou uma “professora chata” que “pega no pé”. Na realidade eu sou perfeccionista. Por isso que eu dizia para eles prestarem atenção. Eu dizia: “Tudo que o Daniel vai ensinar aqui, nós vamos apresentar no final do ano, então a gente tem que manter o foco. É como se a tia Pedagoga 4 estivesse dando aula de português ou de matemática, porque cada nota é como se fosse uma disciplina. A gente não pode sair do ritmo e das notas. Vocês tem o recreio para brincar, mas na aula de música nós vamos aprender. Eu quero participar porque eu quero aprender alguma coisa.”.

É muita emoção pra mim. Daniel, eu queria que essas aulas continuassem. Não fosse só até o recital de Natal não. Que fosse durante todo ano. A gente poderia ter uma aula

na semana. A gente poderia planejar para inserir essa aula no lugar de uma aula de produção textual, por exemplo. Eu queria que fosse constante. Toda semana.

Aí eles ficariam mais empolgados. A gente poderia elaborar formas para inserir música de forma interdisciplinar. Eu poderia cantar com eles os adjetivos, os numerais, os verbos, por exemplo.

Eu queria dar uma aula cantada, como a gente vê nos cursinhos. Com isso a aula não se torna cansativa; não só o “b-a-ba”. Era isso que eu queria, que continuasse. Como eu sou considerada a “professora exigente”, eu queria novas ferramentas para deixar a aula mais prazerosa. Como faltam somente dois anos para eu me aposentar, eu quero ser mais “light”, vou buscar mudar minha maneira.

Eu acredito que a escola é o futuro deles. Eu fui uma pessoa pobre. Minha mãe criou onze filhos, mas todos estudaram e com isso cada um tem seu emprego. Eu estou aqui, mas eu vim de uma escola pública, de uma universidade pública e a minha pós-graduação também foi pública. Com isso a gente pode mostrar para eles (alunos) que não é só o rico que consegue. O pobre também consegue com o seu foco de estudar e buscar aprender.

Eu gosto muito de ver um ex-aluno meu chegar e dizer: “Tia, eu fui seu aluno!”.

Eu estava nos correios para providenciar algumas coisas relacionadas ao meu título de eleitor e encontrei uma “mãezinha” com duas crianças. Ela perguntou se eu a conhecia e eu disse que não. Ela falou que foi minha aluna e disse: “Eu queria que os meus filhos tivessem aulas com a senhora, por que o que eu sei foi através da senhora, por que suas aulas me marcaram de uma forma muito boa!”

Por isso que eu gostaria que, nesses dois anos que me faltam para me aposentar, fosse fazendo um trabalho bem diferente. Você pode me considerar como sua voluntária.

A Senhora já está encerrando a sua resposta.

Você pode perguntar mais. Risos

Eu não participei de um momento específico. Foi quando eu entreguei para vocês o CD, a partitura e a letra da canção para que os meninos pudessem ensaiar com vocês. Queria que a senhora me contasse.

Eu levei o som e a noção que eles conquistaram aqui eles adoravam e me pediam para eu colocar todo dia para que eles pudessem ensaiar. Eles me perguntavam: “Tia vamos colocar o CD para a gente cantar?” e eu dava uns quinze minutinhos no final da aula. Com isso eles ensaiavam todo dia. Eu ainda tenho esse CD guardado.

Você conseguiu perceber como era a execução deles com esse CD?

Eu via uns alunos fazendo um pouco diferente e os demais ajudavam mostrando como era a forma correta de entoar as notas. Eles mesmos se corrigiam e ao final já sabiam tudo de cor e salteado.

Eu fico feliz em perceber que o material que eu distribuí tenha sido útil para vocês.

Por isso que eu quero que continue.

E como foi que você se sentiu na hora da apresentação?

Eu fiquei muito emocionada, foi como se eu estivesse lá. A gente sente que o que eles aprenderam estava lá com eles. Se fosse eu, estaria nervosa, mas a gente fica tão emocionada que esse ano eu trouxe meu esposo para assistir o último recital de natal da escola.

Entrevista com a Pedagoga 5

Conte como foi o processo de preparação e apresentação do recital de Natal, considerando suas reflexões, emoções e sentimentos.

Eu lembro bem. Começou primeiro pela organização. De como foi dividido tudo, como foi feito tudo (arquitetado).... Vou até falar assim! Muito bem organizado, muito bem preparado, né? Eles vinham pra cá (sala de música). Eu me encantei muito com a questão de requerer muito a disciplina, só estava aqui quem tinha disciplina (na realidade todos os alunos vieram para a sala de música). A gente se deparou com situações um pouco aversas, né? Por que existem... são crianças, né? Mas, assim... Com a sua firmeza... Assim, sabe... Daniel, eu tenho muito o que elogiar, não é porque eu estou na sua frente não, mas é só elogio pra mim. A música belíssima, sabe... eu me emocionei. Eu sou muito emotiva. Eu me emocionei muito lá no dia (da apresentação), eu me emocionei aqui algumas vezes; que eu sou chorona mesmo; eu fiquei encantada com tudo; assim, sabe? Eu não tenho o que... é só elogio!

Conte como foi...

Determinado dia da semana, os meninos vinham pra cá comigo e com a professora da outra turma, à época eu vinha com o terceiro ano da manhã e com o quarto ano da tarde. Quando a gente falava para os meninos em vir pra cá, eles já ficavam meio eufóricos. Eu vi que eles gostavam daqueles momentos, né? Um ou outro tinham mau comportamento, como falei, por que a gente sabe como é criança, né?

Era um encantamento. A letra da música, melodia belíssima.

E o processo???

O processo, eles aprenderam. Achei interessantíssimo porque eles tinham tanto encantamento daqueles momentos, acho que até a ansiedade mesmo, né? Eles aprenderam e no dia foi muito bonito.

Levaram pra casa para aprender, utilizando a letra da música naquela folha (partitura musical). A questão do CD que você repassou pra gente.

Como foi utilizar o CD?

Eu usei em casa uma vez. Eu escutei em casa com a minha família.

Você conseguiu escutar com os alunos em sala de aula?

Não, eu não escutei, porque eles já sabiam a música todinha. Achei tão interessante. Quando eles querem aprender alguma coisa, eles correm atrás e conseguem.

É isso, Daniel. No dia também, como eu falei, eu me emocionei como eu me emocionava aqui. Achava bom por que às vezes a luz ficava apagada e ninguém via as minhas feições emotivas.

Mas eu só tenho o que elogiar. Essa é a minha perspectiva mesmo e eu tô narrando aqui a estrutura do aprendizado deles. Acho também muito importante a questão da disciplina. Você falou sobre isso aqui naqueles momentos, né? Você falou: “Vai ser assim.

Vocês vão ter que se comportar. Todos que estão aqui tem que fazer por onde estar aqui. Isso também é muito importante. O contexto todo é importante, né? Acho que não é só o momento de aprender aquela coisa. É toda uma situação, né que foi envolvida naqueles momentos e eu acho que tem muito pra frente ainda, né? Tem muita coisa boa para vir, né?

Professora, você encerrou seu relato?

Sim. O problema é que sou muito tímida.

Como foi, para você, trabalhar com as notas musicais, além da letra da canção?

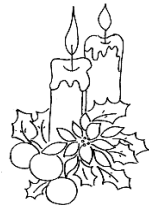
Trabalhar com a música, com a leitura musical.

Pra mim foi um mundo novo. Eu não conhecia. A gente só conhece aquela coisa superficial. Ver a coisa pronta, né? A partir do momento que eu vim pra cá eu me interei com tudo. Além de ter sido um aprendizado para as crianças, pra mim também foi. Não deixou de ser um aprendizado para mim também. Bom, eu tenho muita vontade de continuar. O meu sonho... Eu disse até... não sei se vem ao caso, mas eu comentei algumas vezes que antes de morrer eu tenho que aprender a tocar um instrumento. Acho lindo quem toca um instrumento, seja qual for, violão... Meu sonho era violino, mas aí vai mais além, né? Antes de morrer eu vou realizar esse sonho e desejo que minha filha também aprenda, essas coisas, sabe? Pra mim é um mundo mágico. A música pra mim é mágica.

Caso aconteça a possibilidade de extensão dessa pesquisa, certo... Você estaria disposta a estar junta do grupo?

Ave Maria! Com certeza! Ai que emoção!

APÊNDICE B: PARTITURAS UTILIZADAS DURANTE A PESQUISA



Noite Feliz!

Versão de "Stille Nacht"

Franz Gruber

8

G Em D C/E

TA AH DI TA TA AH AH TA AH DI TA TA AH AH TA AH TATA AH AH TA AH TA
 sol la sol mi sol la sol mi re re ti do do
 Noi - te fe - liz Noi - te fe - liz Oh! Se - nhor, Deus de_a -
 Noi - te fe - liz! Noi - te fe - liz! Ó Je - sus, Deus da
 Noi - te fe - liz! Noi - te fe - liz! Eis que no_ar vem can -

8

G C Em D C Bm Am D G C Em D C

TA AH AH TA AH TA TA AH DI TA TA AH DI TA TA AH AH TA AH TA TA AH DI TA
 sol la la do ti la sol la sol mi la la do ti la
 mor! Po - bre - zi - nho nas - ceu em Be - lém. Eis na La - pa Je -
 luz. Quão a - fá - vel é_o teu co - ra - ção, que qui - ses - te nas -
 tar aos pas - to - res, os an - jos no céu a - nun - cian - do_a che -

15

Bm Am D G D D7 G/B Em7 G/B

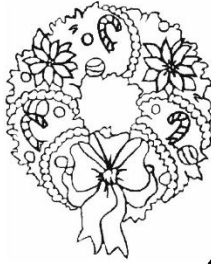
TA AH DI TA TA AH AH TA AH TA TA AH DI TA TA AH AH AH AH AH TA TA TA
 sol la sol mi re re fa re ti do mi do sol mi
 sus nos - so bem! Dor - me_em paz, Oh Je - sus! - Dor-me em
 cer nos-so_ir - mão E_a nós to - dos sal - var! E a nós
 ga - da de Deus! De Je - sus Sal - va - dor! De Je -

22

G/D D/F# G

TA AH DI TA TA AH AH
 sol ti re do
 paz, Oh Je - sus!
 to - dos sal - var!
 sus Sal - va - dor!





Bom Natal

Edson Borges de Abrantes "Passarinho"
Arranjo: Daniel Sombra

Chords: B $\flat$, Cm, Dm

A

TA TA TA TA DI TA TA TA TA DI TA TA TA DI
mi re do re mi fa mi re mi fa sol fa mi fa sol
Que - ro ver vo-cê não cho - rar, não o - lhar pra trás, nem se_ar-
Que - ro ver o a - mor cres - cer, mas se_a dor nas - cer vo - cê

4. E $\flat$ F7 E $\flat$ F **B**

TA TA TA TA DI TA AH AH AH TA TA TA TA DI TA AH AH AH TA TA TA TA DI
la sol fa mi fa re la sol fa sol la ti do ti la sol la
re - pen - der do que faz. re - sis - tir e sor - rir Se vo - cê po-de

9. Dm Cm F Cm **C**

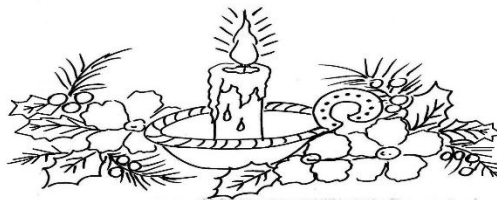
TA TA TA TA DI TA TA TA TA DI TA AH AH AH TA DI TA DI TA TA
ti la sol fa sol la sol fa mi fa re re mi fa sol mi re
ser as - sim, tão e - nor - me_as - sim eu vou crer. Que_o na - tal e - xis - te,

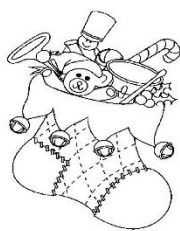
13. Dm A7 Dm E $\flat$ **D**

TA DI TA DI TA TA TA DI TA DI TA TA TA AH AH AH TA TA TA TA DI
mi fa sol la fa mi fi sol la ti sol fi ti do ti la sol la
que nin-guém é tri - te e no mun-do_há sem - pre_a - mor Bom na - tal! Um fe-

17. Dm Cm F B $\flat$

TA TA TA TA DI TA TA TA TA DI TA AH AH AH TA TA TA AH AH AH
ti la sol fa sol la sol fa mi fa re re mi do
liz na - tal! Mui-to_a - mor e paz pra vo - cê. Pra vo - cê!





É Natal! Que Legal!

Daniel Sombra

Voz

C Am C G

TA TA TA AH TA TA TA AH TA DI TA DI TA TA TA AH AH AH
do re mi mi re do do re mi re do do re
É Na - tal! Que le - gal! Um pre-sen-te vai che - gar!
Por que eu me com - por - tei e a - go - ra vou ga - nhar!

5 F G F

1. G 2. G

TA DI TA DI TA TA TA AH AH AH TA DI TA DI TA TA TA AH AH AH TA TA TA TA
la sol fa mi re do re fa mi re do re mi re re do ti do
E vo - cê se com-por - tou? Ou vo - cê mui-to a-pron - tou? car. A - go - ra
É me-lhor vo - cê pen - sar co-mo vai se ex - pli

10 C G Am G Am

1. F C G Am G

TA DI TA DI TA DI TA DI TA TA TA AH TA DI TA DI TA DI TA DI TA TA TA AH.
do do do do re re re re mi re mi fa fa fa fa mi mi mi mi re do re
O que fa - la - rá pa - ra pa - pai no - el? E o que fa - la - rá pa - ra o Pa - pai do céu?
Que - ro com es - sa can - ção te a - ju - dar.

14 2. F C G C

TA DI TA DI TA DI TA DI TA DI TA DI TA DI TA TA TA AH AH AH.
fa fa fa fa mi mi mi mi re do re do re re do
Mui - ta paz e har - mo - ni - a vo - cê po - de con - quis - tar



Curumins

A

Ellis Mario



C G C
 ta ah ah ta di ta ah ah ah ta ah ah ta di
 sol fa mi re sol fa mi
 la la lai a la la lai

4 G C G
 ta ah ah ah ta ah ah ta di ta ah ta ah
 re sol fa mi re mi
 a la la lai a la

7 C G
 ta ah ah ah
 do
 ia

B

C
 ta di ta di ta di ta di ta di ta di ta di ta ah
 sol sol sol mi sol sol sol mi sol sol sol mi sol
 Jo - ga bo - la, pi-que_es-con - de, brin-ca de_in-ven - tor
 Faz pir - ra - ça pin - ta_o se - te fin - ge que dou - tor.

11

ta di ta di ta di ta di ta di ta di ta di ta ah
 sol sol sol mi sol sol sol mi sol sol sol la sol
 sol - ta_ar - ra - ia, ca - bra ce - ga, es - cor - re - ga - dor
 tem min - di - nho, seu vi - zi - nho de-do_in-di - ca - dor

2
C

Curumins

Dm F Dm F D

ta di ta di ta ta di ta di ta di ta ta di
re re re la do do do re re re la do do la
ca - ça bor - bo - le - ta, as-tro - nau-ta, es - plo - ra - dor des - co -
quei - jo, que - bra quei - cho, — nu - vem de al - go - dão to - do

15 C E F

ta di ta di ta di ta di ta di ta di ta ta ta ah ah ah
sol sol sol mi sol sol sol mi sol sol sol la sol la do
briu ou - tro pla - ne - ta no quin - tal do cri - a - dor la - iê
bi - cho tem um céu — e foi Deus que de - se - nhou la i

18 C F C F G

ta ah ah ta ta ah ah ah ta ah ah ta ta ah ah ah ah ta ah ah ah
sol la do sol la do ti
la la - iê la la - iê Lá -

23 1. C 2. C

ta ah ah ah ah ah ah ah ta ah ah ah ah ah ah ah
sol — do —
ia — ia —



É Natal em todo Lugar!

Daniel Sombra

C F G C

TA TA TA AH TA TA TA AH TA AH AH TA TA AH DI TA TA TA TA TA AH
sol fa mi sol fa mi fa la sol fa mi re sol fa mi
la lai a la lai a la lai a lai a la la lai a

6 F G C

TA TA TA AH TA AH AH TA TA AH DI TA TA TA MI TA MI TA TA MI
sol fa mi fa la sol fa mi re. mi re mi re mi do do
la lai a la lai a lai a la Em to-do_o lu-gar que vo-

10 F G

TA MI TA MI TA TA MI TA AH DI TA DI TA TA TA TA AH
mi re mi re mi do do fa mi re do ti do re
cê i - ma - gi - nar co - me - mo - ras-se_o Na - tal!

13 C F

TA MI TA MI TA TA MI TA MI TA MI TA MI TA MI TA TA DI TA DI TA
mi re mi re mi do do mi re mi re mi mi do do fa fa mi re do ti
Com a me - sa far - ta, to - da_a fa - mí - lia_em vol - ta, va - mos to - dos co-me-mo-rar

16 G Dm F G Dm F

TA TA TA AH TA DI TA DI TA DI TA TA TA AH TA AH DI TA MI TA MI
_____ re re mi fa mi re do ti do re re mi fa mi re mi
_____ O Na-tal é paz e u - ni - ão! Faz tão bem ao co ra

Copyright (d.sombra@gmail.com)

Todos os direitos reservados ao compositor. Material com finalidade artístico-pedagógica.

Daniel Sombra permite a utilização deste material desde que essa mensagem seja incluída na cópia e a mesma não tenha finalidades comerciais.

2

É Natal em todo Lugar!

20 G Dm F G Dm F

TA AH AH AH TA AH DI TA DI TA DI TA TA TA AH TA DI TA DI TA DI TA DI
 re re mi fa mi re do ti do re re re re mi fa mi re mi
 ção! Va - mos de mãos da-das ce - le - brar Ao re-dor do mun-do vai bri-

24 Dm G7 Dm F F

TA AH AH TA TA AH AH TA MITA AH AH TA MITA AH AH TA MI TA TA TA TA
 re do ti ti do re re mi fa fa sol la sol fa mi
 lhar a luz e_o ca-lor que_i-lu-mi - na os nos-sos pas-sos.

29 G7 Dm F F. G

TA AH AH TA MITA AH AH TA MI TA AH AH TA MI TA DI TA DI TA TA
 re re mi fa fa sol la sol ti la sol fa mi re mi
 Nor - te e Sul, Les-te_e_o - es - te por to - do es - se mun - do

33 F2. G C

TA DI TA DI TA TA TA AH AH AH TA TA TA AH TA TA TA AH
 la sol fa mi re mi sol fa mi sol fa mi
 to - do es - se mun - do la lai a la lai a

37 *rit.* C

TA AH AITA TA AHDI TA TA TA TATA AH TA TATA AH AITA AH AITA TA AHDI TA TA TA AH AH AI
 fa la sol fa mi re sol fa mi sol fa mi fa la sol fa mi re. do
 la lai a lai a la la lai a la lai a la lai a lai a la ia

Copyright (d.sombra@gmail.com)

Todos os direitos reservados ao compositor. Material com finalidade artístico-pedagógica.

Daniel Sombra permite a utilização deste material desde que essa mensagem
seja incluída na cópia e a mesma não tenha finalidades comerciais.

APÊNDICE C: TABELA COM CATERGORIZAÇÃO TEMÁTICA DA PESQUISA

Campo da Educação Básica		
Pesquisa atuando no Subcampo da Educação Musical		
Empolgação	Encantamento	Conhecimentos prévios relacionados ao Fazer Musical
3 houve uma diferença até no comportamento dos alunos em relação a isso [...] E os alunos já ficavam, na terça-feira, falando para a outra professora: “Tia na quinta tem aula de música, né?” e quando chegava na quinta, eles me perguntavam: “Tia, hoje tem aula de música?”.	1 eu fiquei encantada no primeiro momento e fiquei observando com o olhar curioso, tanto quanto os alunos [...]	1 eu mesma enquanto professora que não entendia nada de música,[...]
4 Quando você falou que a gente ia ter as aulas na sala de música, eu falei para os alunos que eles iriam adorar. A emoção foi tão grande. Eles me disseram: “Uau, tia! Vamos tirar um dia?”. E eu disse: “Vamos sim, um dia por semana. E eu vou com vocês!”	1 ; achei que eu estaria ali sendo só mais uma e que seria difícil pra mim, que seria uma coisa bem distante, já que pra o aluno, enquanto aprendiz, é mais aberto, é mais solto, mais desinibido e pra professor é aquela coisa mais bloqueada, mais distante, né? A gente acha que não consegue.	1 [...] achei aquilo muito bacana porque eu não esperava que eu também me sentisse alfabetizada;
4 Eu podia ficar na sala planejando, mas eu vou com vocês.”. Ai aquele momento era esperado. “É hoje, tia que a gente vai para a aula com o tio Daniel!”.	1 E era um desafio grande, porque era uma quantidade boa de alunos, não eram poucos. Era uma quantidade considerável e os meninos fizeram, e fizeram bacana, bonito mesmo.	1 É assim, a gente vai fazer porque precisa fazer, mas, de repente a gente acha que não vai dar certo.
5 Quando a gente falava para os meninos em vir pra cá, eles já ficavam meio eufóricos. Eu vi que eles gostavam daqueles momentos, né?	3 A noite, quando eu ia dormir, eu me pegava cantarolando: “É Natal, que legal...”, entendeu? (risos) Ficou na minha cabeça!	2 De início, devido a falta de costume, foi uma coisa muito boa. Quando a gente chegou, que ficou pra ver o que vai acontecer e o que vamos fazer.

Legenda				
1 Pedagoga 1	2 Pedagoga 2	3 Pedagoga 3	4 Pedagoga 4	5 Pedagoga 5

Obs.: O grifo em alguns campos da tabela indica sua utilização no corpo da pesquisa.

Campo da Educação Básica		
Pesquisa atuando no Subcampo da Educação Musical		
Empolgação	Encantamento	Conhecimentos prévios relacionados ao Fazer Musical
	4 Eu fiquei muito emocionada, foi como se eu estivesse lá. (sobre a apresentação).	4 eu ficava participando também, porque eu gostava por que eu ia aprender.
	5 Eu me emocionei muito lá no dia (da apresentação), eu me emocionei aqui algumas vezes; que eu sou chorona mesmo; eu fiquei encantada com tudo; assim, sabe?	5 Pra mim foi um mundo novo. Eu não conhecia. A gente só conhece aquela coisa superficial. Ver a coisa pronta, né?
		5 Acho lindo quem toca um instrumento, seja qual for, violão... Meu sonho era violino, mas aí vai mais além, né? Antes de morrer eu vou realizar esse sonho e desejo que minha filha também aprenda, essas coisas, sabe? Pra mim é um mundo mágico. A música pra mim é mágica.
Legenda 1 Pedagoga 1 2 Pedagoga 2 3 Pedagoga 3 4 Pedagoga 4 5 Pedagoga 5		

Obs.: O grifo em alguns campos da tabela indica sua utilização no corpo da pesquisa.

Campo da Educação Básica		
Pesquisa atuando no Subcampo da Educação Musical		
Busca pelo Capital		
Disciplina e concentração	Alfabetização musical / Fazer Musical sistematizado	Percepção musical / Capital Adquirido
1 Eu enquanto professora, educadora, senti realmente que há um crescimento na aprendizagem e desenvoltura do aluno. Que melhora bastante não só a disciplina do aluno, mas também o componente da aprendizagem em si. Parece mais centrado.	1 E quando eu pensei que não, eu realmente estava percebendo a música... Que a música estava entrando em mim ou eu estava entrando ao mesmo tempo na música, e foi muito bom.	1 Eu faço culto doméstico com a mãe e a gente já percebe um deslize na voz, não só na dela como na minha também. Eu digo: Ôpa! Ai deu uma “variada” na música, na melodia, na nota musical aí não encaixou muito bem. A gente começa a perceber e buscar o tom correto para poder cantar melhor.
2 aprenderam a ter disciplina, a ter percepção, afinal de contas você sabe que eles são muito hiperativos, mas aprenderam a ter percepção e começaram a se acalmar.	1 Achei interessante aquele movimento das mãos que você fazia para representar cada nota (manosolfa). Aquilo ali foi fantástico. Dá pra assimilar bem.	1 No princípio, quando eu mesma estava “analfabeta” na música (risos), eu não percebia não, mas aí com os ensaios a gente vai percebendo. O ouvido parece que vai ficando mais sensível, mais apurado, mais trabalhado.
2 Eles chegaram agitados e no final todo mundo já chegava e já sabia o seu lugar, já ia sentando, já tinha mais atenção. Então o resultado foi muito bom. O início sempre é meio apertado, tumultuado, mas aí com a sua disciplina, com a sua maneira de falar com eles, de trabalhar..... eu achei excelente.	1 Foi emocionante perceber que a gente consegue “tirar” do aluno aquilo que às vezes até nós mesmos duvidamos.	2 Você sabe que música ajuda muito. Eu já disse isso à você. Principalmente nessa parte de concentração. Concentração e percepção!
3 Então até a gente, enquanto professor, muitas vezes, até usava a palavra: “Olha a aula de música?! Quem não se comportar ou não fizer a tarefa não vai para a aula de música na quinta!”. A gente usava isso porque era uma coisa que chamava tanto a atenção deles.	1 No princípio, quando eu mesma estava “analfabeta” na música (risos), eu não percebia não, mas aí com os ensaios a gente vai percebendo. O ouvido parece que vai ficando mais sensível, mais apurado, mais trabalhado.	4 Eu via uns alunos fazendo um pouco diferente e os demais ajudavam mostrando como era a forma correta de entoar as notas.
Legenda 1 Pedagoga 1 2 Pedagoga 2 3 Pedagoga 3 4 Pedagoga 4 5 Pedagoga 5		

Obs.: O grifo em alguns campos da tabela indica sua utilização no corpo da pesquisa.

Campo da Educação Básica		
Pesquisa atuando no Subcampo da Educação Musical		
Busca pelo Capital		
Disciplina e concentração	Alfabetização musical / Fazer Musical sistematizado	Percepção musical / Capital Adquirido
3 porque aqui (na sala de música) eles comportaram até melhor e na hora que você estava ensaiando com eles, eles tinham concentração, eles ficavam quietos e você dava uma aula de disciplina, além de aula de música para eles.	2 Eu acho que tinha que ter música em todas as salas, começando da educação infantil! Porque a música é muito importante e ajuda muito o professor! Demais!	4 A gente sente que o que eles aprenderam estava lá com eles.
4 o comportamento deles, a maneira que você gerir a entrada deles, tirando as sandalhinhas e sentar com a posição correta. O que você trabalha aqui eu também trabalho lá.	4 Eu tinha muita vontade de fazer libras e fiz, mas não consegui dominar os sinais, mas aqui nas aulas de música eu aprendi mais, né? Pq a aprendizagem com a emoção de estar aqui, de eles aprenderem as notas,	5 O processo, eles aprenderam. Achei interessantíssimo porque eles tinham tanto encantamento daqueles momentos, acho que até a ansiedade mesmo, né? Eles aprenderam e no dia foi muito bonito.
4 Na realidade eu sou perfeccionista. Por isso que eu dizia para eles prestarem atenção. Eu dizia: "Tudo que o Daniel vai ensinar aqui, nós vamos apresentar no final do ano, então a gente tem que manter o foco.	4 É como se a tia Vera estivesse dando aula de português ou de matemática, porque cada nota é como se fosse uma disciplina. A gente não pode sair do ritmo e das notas.	
5 Começou primeiro pela organização. De como foi dividido tudo, como foi feito tudo! Muito bem organizado, muito bem preparado, né?	4 na aula de música nós vamos aprender. Eu quero participar porque eu quero aprender alguma coisa.".	
5 Eles vinham pra cá (sala de música). Eu me encantei muito com a questão de requerer muito a disciplina,	5 Levaram pra casa para aprender, utilizando a letra da música naquela folha (partitura musical).	
5 O contexto todo é importante, né? Acho que não é só o momento de aprender aquela coisa. É toda uma situação, né que foi envolvida naqueles momentos e eu acho que tem muito pra frente ainda, né?	5 eles já sabiam a música todinha. Achei tão interessante. Quando eles querem aprender alguma coisa, eles correm atrás e conseguem.	
	5 A partir do momento que eu vim pra cá eu me interei com tudo. Além de ter sido um aprendizado para as crianças, pra mim também foi.	
	5 Não deixou de ser um aprendizado para mim também.	
Legenda 1 Pedagoga 1 2 Pedagoga 2 3 Pedagoga 3 4 Pedagoga 4 5 Pedagoga 5		

Obs.: O grifo em alguns campos da tabela indica sua utilização no corpo da pesquisa.

Campo da Educação Básica		
Pesquisa atuando no Subcampo da Educação Musical		
Busca pelo Capital		
Autonomia	Colaboração pró-ativa	Continuidade da pesquisa
1 Tanto que eu baixei no meu celular, o aplicativo de violão e teclado. Curiosamente! É lógico, obviamente, que o que eu aprendi não foi o suficiente. Já dei uma olhadinha.	1 Eu me senti parte daquele momento também, sabe? Como parte integrante. Que fiz parte também desde a preparação na sala de aula. Naqueles momentos que você passou lá, que conversou com eles, que sensibilizou.	1 Eu farei com o maior prazer, com maior satisfação, Daniel. E acredito eu, que faremos melhor. Com mais emoção, com mais entusiasmo porque a gente já conhece parte do processo, porque já foi vivenciado.
1 A gente fez a leitura das músicas, também ouvimos o CD e a gente treinou com os alunos a questão do ouvir, do tempo da entrada musical, ouvir aquela pancadinha que você ensina, perceber...	2 Bom, quando termina não dá pra sentir muita coisa não porque você fica com “meninos pra cá, meninos pra lá”. Quando estão cantando fica tudo muito bem. A gente fica achando lindo e maravilhoso porque a gente fica só observando, mas quando termina a gente vai e: “pega os meninos! Bora meninos, pra cá!”.	2 Eu acho que tinha que ter música em todas as salas, começando da educação infantil! Porque a música é muito importante e ajuda muito o professor! Demais!
2 Precisava nem usar o CD. Eu usei o CD para ficar mais alegre.	2 Bom, no início você fica meio que se perguntando: “Será que eu vou saber fazer isso?”, mas aí os meninos mesmos já estavam sabendo e eles mesmos ensinam à gente.	3 Eu acho que deveria ter novamente. Dar continuidade, até. Está me entendendo?
3 a gente sabe de muitos alunos que ainda não sabem ler, né?! A gente vê o grau de dificuldade e eu percebia que o interesse deles era tão grande que eles tentavam. Eles se esforçavam.	3 Eu participava. Achava interessante. Eu até comentei com uma professora hoje de manhã que se ele pedir, eu sei cantar a música. Olhe que essa música ficou na minha cabeça, mesmo eu sendo professora e tendo um bocadinho de coisa para pensar.	4 É muita emoção pra mim. Daniel, eu queria que essas aulas continuassem. Não fosse só até o recital de natal não. Que fosse durante todo ano. A gente poderia ter uma aula na semana.
Legenda 1 Pedagoga 1 2 Pedagoga 2 3 Pedagoga 3 4 Pedagoga 4 5 Pedagoga 5		

Obs.: O grifo em alguns campos da tabela indica sua utilização no corpo da pesquisa.

Campo da Educação Básica		
Pesquisa atuando no Subcampo da Educação Musical		
Busca pelo Capital		
Autonomia	Colaboração pró-ativa	Continuidade da pesquisa
3 Isso me despertou o interesse em trabalhar uma música sobre a ecologia em sala de aula e eu percebi que eles aprendiam mais.	4 A gente vinha pra cá e você via que eu colocava eles sentados	4 A gente poderia planejar para inserir essa aula no lugar de uma aula de produção textual, por exemplo. Eu queria que fosse constante. Toda semana.
4 Por mais que o aluno não saiba ler, mas isso desperta algo que nele que o faz ir em busca das letras e ir fundo e a gente vai incentivando para que eles tenham cada vez mais interesse.	4 Eles mesmos se corrigiam e ao final já sabiam tudo de cor e salteado.	4 Por isso que eu gostaria que, nesses dois anos que me faltam para me aposentar fosse fazendo um trabalho bem diferente. Você pode me considerar como sua voluntária.
4 Eu podia ficar na sala planejando, mas eu vou com vocês.	4 Eu via uns alunos fazendo um pouco diferente e os demais ajudavam mostrando como era a forma correta de entoar as notas.	5 Bom, eu tenho muita vontade de continuar. [...] Ave Maria! Com certeza! Ai que emoção!
4 Eu queria dar uma aula cantada, como a gente vê nos cursinhos. Com isso a aula não se torna cansativa; não só o "b-a-ba". Era isso que eu queria, que continuasse. Como eu sou considerada a "professora exigente", eu queria novas ferramentas para deixar a aula mais prazerosa.		
4 Eu levei o som e a noção que eles conquistaram aqui eles adoravam e me pediam para eu colocar todo dia para que eles pudessem ensaiar. Eles me perguntavam: "Tia vamos colocar o CD para a gente cantar?" e eu dava uns quinze minutinhos no final da aula. Com isso eles ensaiavam todo dia. Eu ainda tenho esse CD guardado.		
5 O meu sonho... Eu disse até... não sei se vem ao caso, mas eu comentei algumas vezes que antes de morrer eu tenho que aprender a tocar um instrumento.		
Legenda 1 Pedagoga 1 2 Pedagoga 2 3 Pedagoga 3 4 Pedagoga 4 5 Pedagoga 5		

Obs.: O grifo em alguns campos da tabela indica sua utilização no corpo da pesquisa.