

As dimensões da musicalidade em uma aula de música em Caucaia/CE

Daniel do Nascimento Sombra

Prefeitura Municipal de Caucaia / Universidade Federal do Ceará

d.sombra@gmail.com

Comunicação

Resumo: O presente artigo analisa atividades musicais realizadas em uma aula de música com duração de duas horas intercaladas por um intervalo de quinze minutos e atendendo alunos de terceiro a quinto anos do ensino fundamental de uma escola pública do município de Caucaia, no estado do Ceará. Objetiva-se fundamentar as práticas músico-pedagógicas envolvidas no processo ensino-aprendizagem e na realização musical através do conceito das dimensões da musicalidade, utilizando o cancionário brasileiro, exercícios musicais compostos pelo professor de música e obras artístico-musicais advindas de outras partes do mundo. O relato de experiência é a abordagem escolhida para gerar esse documento após a análise de plano de aula e relatório de aula. Com os resultados desse artigo constatou-se que as dimensões da musicalidade relacionadas durante este documento se manifestam no pensamento musical expresso vocal e corporalmente por cada aluno e pela performance coletiva, o que sugere a possibilidade de inserção dessas práticas de forma regular para o desenvolvimento do ser humano através dos benefícios inerentes à Educação Musical, assim como o desenvolvimento da musicalidade.

Palavras chave: Educação Musical; Dimensões da Musicalidade; Ensino Fundamental.

Introdução

Acredito que a atuação do professor de música pode ser embasada na realização e apreciação musical críticas. Dessa forma, a criatividade deve se fazer presente na atuação do professor ao promover situações favoráveis ao processo de ensino-aprendizagem interessante e efetivo, seja no seu compromisso com os saberes dos alunos em um lugar de cumplicidade para as etapas que ocorrem nesse processo, seja na ampliação da capacidade de articulação do campo da criatividade musical.

Dessa forma podemos refletir os aspectos da criatividade envolvidos nesse pensamento a partir da afirmação de Beineke (2015) quanto ao ensino para a criatividade focalizar “[...] o desenvolvimento da criatividade dos alunos, com foco voltado para a aprendizagem das crianças.” (BEIKE, 2015, p.43).

Vale ressaltar a conexão desse desenvolvimento, com a atuação das crianças em outras situações presentes no cotidiano, tais como detalhado por Burnard e Murphy (2013; apud BEINEKE, 2015): “sua capacidade de fazer conexões, trabalhar com o inesperado, valorizar a franqueza, fazer perguntas, participar colaborativamente e experimentar ideias sozinho e com os outros.” (BURNARD; MURPHY, 2013, p. xii apud BEINEKE, 2015, p.43).

Trago, em paralelo a essa ideia, 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; TACKA, 2015; p. 21, tradução nossa).

A partir da minha perspectiva, o processo de ensino-aprendizagem deve ser de total protagonismo e cumplicidade em sala de aula para uma realização musical plena, com isso a aula de música é pensada para uma realização que busca concatenar essas dimensões da musicalidade. Ao longo desse artigo relato a forma como trabalho, em conjunto com os alunos, abordando cada uma dessas dimensões.

Administração de nossa herança cultural

No meu tempo de criança, utilizava músicas folclóricas para cantar e para brincar. Quem nunca brincou utilizando uma música para indicar os momentos para se movimentar? Pois é, essa atitude se encontra no inconsciente coletivo¹ de nosso povo.

Por acreditar na importância do papel da cultura tradicional é que o direcionamento para as minhas ações em sala de aula são embasadas pelas músicas que fazem parte da nossa cultura musical. Posiciono-me como Mills (1991), ao afirmar sobre o papel da música tradicional quando comparada a uma obra-prima:

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

1 “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)

perfeição. Nenhuma obra-prima pode substituir tradições. (Mills, 1991, p.121 apud HOULAN; TACKA, 2015, p.21, tradução nossa).

Mas, assim como Mills (1991) enfatiza a importância da canção tradicional, Kodály (1974) é enfático também quanto a utilização de canções e músicas instrumentais bem elaboradas. Eu também acredito que uma obra artístico-musical que se utiliza de técnicas composicionais e conceitos musicais bem articulados sempre serão apreciadas e valorizadas pelas crianças:

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 platéia 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, p. 122 apud HOULAN; TACKA, 2015, p.22 tradução nossa).

Performance – Canto, movimento e outros instrumentos musicais.

Houlahan e Tacka (2015) destacam a performance como a base do programa musical, pois através dela os estudantes se empenham com o canto, com movimentos, tocando instrumentos e regendo. A partir desse direcionamento, o canto é encarado como o meio mais direto para uma educação musical, pois ao cantar se faz necessário uma rápida internalização do som e exige uma participação imediata na experiência musical. Dessa forma, os autores direcionam o canto como a forma mais adequada de se começar o desenvolvimento do ouvido interno propiciando aos estudantes uma profunda apreciação musical na filosofia de Educação Musical de Kodály.

Através do canto, que é um importante instrumento presente na escola pública, consegui enfrentar barreiras que se opõem ao trabalho do Educador Musical, tendo em vista a dificuldade quanto as possibilidades de realização no campo da educação básica pública, dessa forma reflito ombreando-me a Penna (2012) em sua afirmação sobre o nosso protagonismo criativo na busca por metodologias adequadas para essas situações:

[...], com metodologias adequadas para atuar com eficiência nas muitas vezes precárias condições de trabalho (com turmas grandes, recursos materiais reduzidos, etc.), junto a alunos com bagagens culturais distintas, trazendo uma real contribuição para a ampliação – em alcance e em qualidade – de sua experiência artística e musical, objetivo último do ensino de música na educação fundamental e média. (PENNA, 2012, p.157).

A afirmação de Penna me direciona a uma reflexão que precisa ser levada em consideração e precisa ser fortalecida, afinal de contas, um desafio dos dias de hoje é de incorporar a realização musical na escola alicerçada na Lei Nº 13.278, de 2 de maio de 2016, definindo que as artes visuais, a dança, a música e o teatro como as linguagens que constituirão o componente curricular do ensino da arte e dessa forma se pode solicitar a presença de professores licenciados nessas linguagens artísticas com formação específica.

Além disso, cito a homologação do Parecer CEB/CNE nº 12/2013, da Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação, que propôs a Resolução referente às Diretrizes para a Operacionalização do Ensino da Música nas Escolas de Educação Básica, conforme consta do Processo nº 23001.000072/2011-11 que ocorreu no dia 05 de maio de 2016.

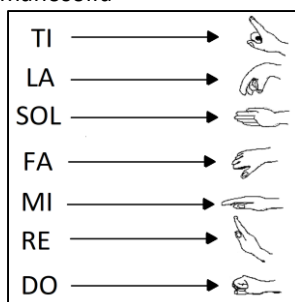
Alfabetização musical

A alfabetização musical deve ser conectada com o desenvolvimento das habilidades de pensamento crítico das crianças e deve buscar o desenvolvimento da leitura e da escrita musical dos alunos inicialmente através das canções tradicionais como estrutura basilar para o desenvolvimento musical.

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 outros.).

Houlahan e Tacka (2015) destacam técnicas para esse desenvolvimento, como a técnica “manosolfa”², o sistema do “dó móvel”³ e “sílabas rítmicas”⁴. Dessa forma, os alunos podem fazer a leitura musical de forma lúdica, rápida e eficiente.

Figura 1 – Ilustração da manosolfa



Fonte: Autor

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, tradução nossa). Enfatizo a necessidade de elaborar a aula de forma a proporcionar um ambiente convidativo e motivador para essas práticas, concordando com Beineke (2015) em sua afirmativa sobre a importância do ambiente propício para a realização criativa de forma natural:

Nesse ambiente, com clima adequado à aprendizagem, ser criativo é uma qualidade que emerge naturalmente. As crianças percebem o ato de aprender como coisa fácil e se sentem motivadas pelos desafios. Num contexto no qual os alunos se sentem confiantes da sua capacidade e também respeitados em

² 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.

³ O “dó móvel” pode ser rastreado até o século XI, quando Guido d’Arezzo a utilizou para fins de instrução musical, onde os nomes das notas se relacionam com os graus da escala musical.

⁴ 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 a relação direta do som com a pulsação e dando ênfase ao papel da célula rítmica e sua singularidade. (HOFFMAN, 2009)

sua individualidade, correr riscos faz parte de uma aprendizagem significativa. (BEINEKE, 2015, p.45)

Utilizei o jogo “aluno-maestro⁵” para despertar a criatividade musical dos alunos. Eles se manifestaram com um grau de envolvimento empolgante e eu me senti gerando momentos com os quais me remeti a minha infância, quando encontrei professores que propiciaram momentos similares. Dessa forma me fundamento na afirmação de Castro (2014) para continuar me dedicando a minha prática docente objetivando motivar meus alunos, como outros educadores me inspiraram: “Diversas vezes me aproximei dos professores que admirei e que me inspiraram a trilhar a carreira docente.” (CASTRO, 2014, p. 28). Com isso, percebo que a alfabetização musical acaba se transformando em uma jornada curricular onde o desenvolvimento do ouvido interno, das habilidades de memória musical, de análise e forma, e de harmonia podem estar integradas.

Acredito, assim como Williams (2013) que todo esse esforço para propiciar uma criatividade natural não deve ser subestimada, tendo em vista que nossas ações em auxiliar no desenvolvimento de mentes, vozes e musicalidade gerarão um alicerce em técnica vocal e musicalidade que serão incomensuráveis e muito gratificante.

Crianças como plateia e ouvintes informados

O direcionamento expresso por Houlachan e Tacka (2015) aponta 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.

Acredito que o aluno necessite de uma primeira situação de apreciação, na qual ele esteja pré-disponível para os efeitos dessa experiência através de uma atitude, nomeada por Pereira (2012) como atitude estética:

A atitude estética é uma atitude desinteressada, é uma abertura, uma disponibilidade não tanto para a coisa ou o acontecimento “em si”, naquilo que

⁵ Um dos alunos é escolhido para marcar o andamento da execução musical de seus colegas e, no caso específico, ele fica incumbido de escolher os sinais de escrita musical a serem utilizados através da manosolfa.

ele tem de consistência, mas para os efeitos que ele produz em mim, na minha percepção, no meu sentimento. (PEREIRA, 2012, p.186)

Essa atitude entrelaçada com as possibilidades ativas, onde os alunos desenvolvem suas habilidades de pensamento crítico e sua percepção em busca de elementos que os direcionem a uma possível contextualização da obra apreciada, é importante para o desenvolvimento das habilidades de percepção estética e técnica. Cabe ao aluno, ou apreciador evocar a postura que mais o compeza em determinadas situações.

Exemplifico essa situação com a apresentação das duas obras musicais que originam a trama do curta metragem de animação *"The Concert Band"*⁶. Na primeira apreciação, os alunos buscaram a atitude estética que Pereira (2012) destaca e após a explicação a cerca dos temas musicais inseridos no curta-metragem de animação, os alunos destacaram a similaridade dos temas e o envolvimento do Pato Donald em uma atmosfera convidativa sugerida por um desses temas.

Dessa forma, se faz necessário o diálogo entre a atitude estética e a busca por detalhes envolvidos na criação da obra artística 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.

O Entrelaçamento das dimensões no relato de experiência

Durante o planejamento da aula, defini os objetivos, conteúdos, procedimentos e avaliação. Em seguida interliguei o conteúdo com os exercícios vocais, os elementos musicais, e com a canção tradicional brasileira para motivar a transição entre percepção auditiva em aplicação no canto, em movimentos corporais e ao teclado musical.

A preparação corporal, incluindo o aquecimento vocal são interligados por emissões sonoras sugeridas para motivar a imaginação dos alunos e sua associação ao seu cotidiano, como

⁶Animação de 1935, onde o enredo traz uma série de interrupções na execução da abertura da ópera *"Guilherme Tell"* (composta por Giochino Rossini), onde a interrupção abordada neste artigo trata da execução do último segmento da abertura, conhecida como *"A Marcha dos Soldados Suiços"* sendo interrompida pela peça *"Turkey in the Straw"* [Peru na palha]; canção folclórica norte-americana; realizada pelo Pato Donald, que faz com que a banda inteira o acompanhe em sua execução de forma contagiante.

no exercício de vibração bilabial que é associado ao ato de pilotar uma mobilete, e ao solicitar a emissão de sons imitando gatinhos e cachorrinhos.

O que se seguiu foi uma aprendizagem significativa ao obtermos a associação dessa produção sonora a uma ideia de intensidade sonora, onde o gatinho emite um som de baixa intensidade, ou fraco e o cachorrinho emite um som de alta intensidade, ou forte. Percebe-se uma associação direcionada a um novo significado, como expresso por Duarte Júnior sobre a aprendizagem significativa:

A aquisição de um novo significado (ou aprendizagem significativa) deve mobilizar, então, tanto nossos conceitos como as experiências a que eles se referem. O significado possui assim uma dimensão sentida (vivida) e uma simbolizada (refletida). (DUARTE-JÚNIOR, 1981, p. 29).

Figura 2 – Alunos realizando vibração bilabial associando ao ato de pilotar uma mobilete



Fonte: Arquivo pessoal - Autor

Em seguida utilizei o exercício da “Escada musical”. Com esse exercício os alunos gesticulam como se estivessem subindo e descendo a escada, de forma que a concentração está no seu corpo e não na técnica vocal que está sendo executada. Primeiramente a canção é interiorizada e em seguida associamos a ideia de elevação do palato mole com uma expiração pela boca seguida da vocalização “ha”. Percebo que a letra da canção e o som do teclado musical os orienta em uma afinação correta, independente do fonema a ser produzido e além disso, a posição do palato mole é sentida por eles de forma a produzir um som mais forte devido ao acesso aos ressonadores.

Esse exercício é embasado no desenvolvimento físico, através do qual as “crianças de 7 ou 8 anos estão aptas a aprender movimentos e gestos com aumento do nível de complexidade

e habilidade.” (WILLIAMS, 2013, p.45, tradução nossa). Isso acarreta numa maior percepção do movimento do palato mole e do maior nível de detalhamento na descrição da sensação.

Nesse mesmo exercício, os alunos são apresentados a escala cromática e a divisão da unidade de tempo em semicolcheias. O objetivo é que eles possam desenvolver esse tipo de consciência quanto a existência de sílabas relacionadas a todos os graus dessa escala e que toda nota cantada tem um nome, assim como todo ritmo está relacionado a um andamento e que todo padrão rítmico pode ser escrito, inclusive com a inserção das sílabas rítmicas e do ponto de respiração.

Figura 3 – Exercício "Escada Cromática"



Fonte: Arquivo pessoal - Autor

Ao entrelaçar a execução musical com o movimento, trago o pensamento de Kodály (1974) ao refletir sobre o imbricado de possibilidades a serem estudadas sobre as brincadeiras cantadas.

Figura 4 – Gestual da relacionado ao exercício "Escada Cromática"



Fonte: Arquivo pessoal - Autor

Durante o aquecimento vocal, as crianças cantam “Corre Devagar!”, um exercício de aquecimento vocal composto por mim.

Figura 5 – Exercício "Corre Devagar!"

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

Fonte: Arquivo pessoal - Autor

Com esse exercício, os alunos tiveram a oportunidade de reger a interpretação dos demais colegas e minha também, de forma que eles se perceberam imersos numa atmosfera de realização musical coletiva, mesmo sendo regidos por um só aluno. Não adiantava o “aluno-maestro” reger sem que os “alunos-músicos” correspondessem a sugestão de andamento indicada por ele e a cada dois compassos a melodia sobe ou desce meio tom, de acordo com o estipulado por mim, sendo assim eu também me coloquei junto aos demais alunos-músicos que estavam sendo regidos pelo “aluno-maestro”.

Dessa forma, o aluno percebia que o andamento da música era determinado por ele. Os alunos se sentiram desafiados e motivados a buscarem novas possibilidades de realização musical com essa canção, como bater palmas, estalar os dedos e bater o pé no chão. O que desperta a atenção é o fato de alguns dos alunos demonstrarem surpresa pelo fato de o exercício ter sido composto por mim. Essa situação curiosa evidencia um certo distanciamento da realização artística do cotidiano escolar, o que motiva a reflexão constante sobre a minha prática pedagógica, como afirma Fonterrada:

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. (FONTEERRADA, 2008, p.10).

No próximo passo, busquei incentivar os alunos em jogarem o jogo “aluno-maestro”, com o foco na manosolfa. Todos se motivaram a realizar essa experiência. Refletimos sobre qual instrumento eles estariam utilizando para realizar a interpretação musical. Eles entenderam que o instrumento seria “o coral”. Essa reflexão fez com que a empolgação aumentasse mais ainda, desencadeando mais um momento de interação com criatividade promovida naturalmente.

Figura 6 – Jogo do Aluno-Maestro realizada com a Manosolfa.



Fonte: Arquivo pessoal - Autor

Em seguida, apresentei o curta metragem de animação “The Band Concert” aos alunos. Eles refletiram sobre as ações do maestro e a interação entre o maestro e sua Banda, tendo em vista que estavam sob a influência do exercício anterior. Ao serem apresentados ao segmento “Finale” da abertura da Ópera “Guilherme Tell” de Gioachino Rossini e o tema “*Turkey in the Straw*” [Peru na Palha] (canção folclórica norte-americana), eles trouxeram novas leituras sobre o curta-metragem. Em seguida apresentei as similaridades entre os temas. Finalizamos com a percepção sobre a regência do *Mickey*. Ao perceberem que as possibilidades relacionadas a regência são numerosas, eles buscaram a realização musical de forma diferenciada no jogo do “aluno-maestro”.

Após essa apreciação orientada do curta-metragem, várias situações inusitadas surgiram, como a proposição de alguns alunos tentando imitar os movimentos do *Mickey*, mas após perceberem que mudanças bruscas de movimentos geram o desencontro entre a ideia musical do aluno-maestro e dos alunos-músicos, eles refletiram sobre a forma de envolver seus colegas para poderem gerar o resultado musical esperado por eles. Houve uma mudança de postura frente ao coletivo, resultando em mudanças menos bruscas, mas caminhando para uma situação de aumento ou diminuição do andamento musical.

Um dos alunos se utilizou da associação de alterações na velocidade do andamento com a mudança da letra do exercício musical “Corre Devagar!”. No trecho “corre, corre, corre sem parar”, o aluno indicava um andamento mais rápido e no trecho seguinte ele promovia a diminuição do andamento, dessa forma a turma entrava em sintonia com o que era indicado pelo aluno, independente da intensidade da alteração de andamento.

Figura 7 – Apreciação do curta-metragem "The Band Concert"



Fonte: Arquivo pessoal - Autor

Utilizei a canção tradicional "Cai, cai balão" durante a aula e percebi o foco da turma direcionado a movimentos já associados a essa canção, enfatizando a letra através dos seus movimentos. Em seguida os direcionei a partitura da peça, de modo a entoarem a leitura rítmica, depois o solfejo e por último a letra da canção.

Solicitei aos alunos que repetissem o solfejo algumas vezes e percebessem alguns trechos em separado. Busquei a afinação com essa estratégia, fundamentado pela afirmação de Williams sobre a afinação:

[...] é útil lembrar que fragmentos de melodia sem palavras é muito mais fácil do que as canções completas. Entoar a letra pode encorajar a criança a reverter sua emissão sonora para simular a fala, que possui uma afinação mais limitada, enquanto que utilizar frases não verbais habilita o foco da criança somente no som. (WILLIAMS, 2013, p.18, tradução nossa)

Figura 8 – Cai, cai balão. Notação musical, sílabas rítmicas, solfejo e letra.

Voz										
Sílabas Rítmicas	di	ta	mi	ta	di	ta	mi	ta	di	ta
Solfejo	sol	sol	fa	mi	sol	sol	fa	mi	sol	la
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
	fa	re	mi	fa	re	mi	fa	sol	la	sol
	não!	Não cai,	não!	Não cai,	não!	Cai na	ru - a	do sa -	bão	Cai

Fonte: Arquivo pessoal – Autor

Em seguida solicitei que acompanhassem somente a minha mansolfa. Com isso eu fragmentei a canção e solicitei que eles continuassem do ponto onde parava. Muitos queriam ser o escolhidos para completar a frase. Dessa forma, todos interiorizaram o solfejo da canção.

Alguns alunos se perguntavam o porquê dessa atividade, o que deixava transparecer que esse tipo de realização musical não fazia parte do cotidiano de alguns deles. Esclareci que as canções são compostas pela junção da melodia musical com a letra, sendo a melodia musical composta por notas musicais que eram integradas a letra da canção e exemplifiquei com algumas melodias musicais que eles identificaram sem a necessidade da verbalização das letras dessas canções.

Na última etapa da aula, busquei direcionar o foco dos alunos para a realização musical nos teclados. Sugeri a divisão do grupo em duplas dois para executarem a peça nos teclados. Solicitei que utilizassem somente o indicador para executar essa canção. Ao indicar a localização das notas utilizadas na canção no teclado, todos executaram a canção facilmente e com desenvoltura. O próximo passo foi apresentá-los a digitação escolhida por mim.

Figura 9 – Estudo da digitação de “Cai, cai balão!”



Fonte: Arquivo pessoal - Autor

Ao perceberem que cada dedo executava uma nota, sugeri que eles se afastassem dos teclados e executassem o solfejo lentamente com a digitação sugerida por mim, mas com a mão direita sobre a mão esquerda. Finalizamos a aula com todos solfejando a canção e buscando realizar a digitação indicada por mim, aguardando a aula da semana seguinte para poder

exercutar novamente ao teclado musical, tendo em vista que somente um deles possui teclado a sua disposição para estudo.

Percebi que os alunos saíram da sala tentando executar a digitação simultaneamente com o solfejo apoiando a mão direita sobre a palma da mão esquerda.

Figura 10 – Digitação sem teclado após a aula



Fonte: Arquivo pessoal - Autor

Considerações Finais

A elaboração deste artigo me propiciou situações que desencadeou um processo de desenvolvimento criativo buscando adequar minha prática docente para potencialização, concatenando as dimensões da musicalidade abordadas por Houlahan e Tacka (2015).

As situações que elenquei no plano de aula resultaram em momentos de criatividade e de protagonismo por parte dos alunos, com isso relato os pontos abrangidos por essa concatenação:

1. Os alunos diferenciaram a proposta artística do curta-metragem após a minha apresentação dos temas musicais que compunham seu enredo. Surgiram novas reflexões sobre a postura dos personagens, o que denota um envolvimento mais crítico com a apreciação da obra.
2. A habilidade desenvolvida com os elementos da canção tradicional gerou uma interação mais rápida com o teclado musical e uma memorização mais natural do solfejo musical.
3. Com a performance dos alunos através da manosolfa, percebi a interiorização dos elementos musicais abordados pelos exercícios musicais e uma maior pró-ação ao manipular os signos musicais na manosolfa e o andamento nas demais oportunidades.

4. Nos momentos em que utilizei os exercícios de técnica vocal, os alunos se envolveram em situações lúdicas e situações de alfabetização musical, de modo que a ambientação estabelecida propiciou dinâmicas caracterizadas pelo envolvimento de todos os alunos.
5. Destaco o envolvimento dos alunos no ambiente da realização musical coletiva de forma motivada e caracterizada pelo seu protagonismo no jogo do "aluno-maestro", assim como no jogo do "aluno-professor" (utilizando a manosolfa).

Os resultados obtidos mostram que a aula planejada com a fundamentação das dimensões da musicalidade apontam para a possibilidade de inserção constante em minha prática docente, pois através dessas dimensões o ser humano pode se envolver com o seu meio de convivência, além de se desenvolver em auto estima, protagonismo, singularidade, coletividade, criticidade e criatividade.

Referências

BRASIL. **Lei n 13.278, de 02 de mai. 2016. 195º da Independência e 128º da República.** Brasília, DF: MEC, 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm>. Acesso em: 07 jul. 2016.

_____. **Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica.** Brasília, DF: MEC/CNE, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=14875&Itemid=>. Acesso em: 15 jun. 2017.

BURNARD, Pamela; MURPHY, Regina. Introduction. In: BURNARD, Pamela; MURPHY, Regina. (Eds.). *Teaching Music Creatively*. London: Routledge, 2013. p. xvii-xix. In: BEINEKE, Viviane. Ensino musical criativo em atividade de composição na escola básica. **Revista da ABEM**, Londrina, v.23, n.34, p.42-57, jan./ jun. 2015.

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

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. **Fundamentos estéticos da educação.** São Paulo: Cortez: Autores Associados; [Uberlândia, MG] : Universidade de Uberlândia, 1981.

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

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

HOULAHAN, Micheál; TACKA, Philip. **Kodály Today.** NY: Oxford University Press, 2015.

JUNG, C.G. **Os arquétipos e o inconsciente coletivo.** Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

KODÁLY, Zoltan. **Selected Writings.** In: HOULAHAN, Micheál; TACKA, Philip. **Kodály Today.** NY: Oxford University Press, 2015.

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

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

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.

WILLIAMS, Jenevora. **Teaching Singing to Children and Young Adults**. Oxfordshire, UK: Compton Publishing, 2012.