



Quem tem medo de bruxa? Trabalhando por projetos em aulas de Música

Comunicação

*Evandro Carvalho de Menezes
Centro Pedagógico (CP) Escola de Educação Básica e Profissional (EBAP)
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
evandrocpufmg@gmail.com*

Resumo: O presente artigo comunica pesquisa concluída em 2017, realizada no âmbito de um colégio de aplicação federal, abordando as possíveis contribuições da postura pedagógica de trabalho por projetos para a educação musical escolar. O objetivo foi compreender como a adoção de tal postura poderia potencializar o ensino-aprendizagem da Música e os processos criativos em sala de aula. O campo empírico constituiu-se em uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental. A abordagem metodológica se deu pelo paradigma qualitativo. Os dados foram coletados a partir das atividades realizadas no cotidiano da sala de aula, com participação ativa do pesquisador como professor de Música da turma, e ainda de estagiárias do curso de licenciatura. Os resultados revelaram um engajamento significativo dos estudantes nos processos pedagógicos e criativos, evidenciando o potencial dos projetos de trabalho como postura que favorece a interdisciplinaridade, incita o interesse das crianças e promove a construção de suas autonomias.

Palavras-chave: Educação Musical. Projetos de trabalho. Escolas de Ensino Fundamental.

A pesquisa à qual se refere a presente comunicação foi realizada entre os anos de 2014 e 2017 como requisito para aprovação em estágio probatório do pesquisador, que, desde 2013, vinha desenvolvendo pesquisa de doutorado, na qual abordou os projetos de trabalho como alternativa para aulas de Música na Educação Básica. A proposta de conectar o tema da investigação no doutorado com a pesquisa do estágio probatório se deu pela oportunidade de experimentação prática das perspectivas teóricas em estudo.

Neste artigo são apresentadas considerações gerais a respeito da ideia de se trabalhar por projetos na educação escolar e como essa proposta poderia se configurar nas aulas de Música.

Não há a pretensão de se apresentar aqui toda a trajetória da pesquisa, detalhando as diversas ações e desdobramentos que envolvem o complexo desenrolar de um projeto de



trabalho, respeitando sua dimensão temporal e a dinâmica de interconexão entre seus diversos momentos (ALVAREZ LEITE, 2014).

Dessa forma, em relação ao projeto analisado, priorizou-se a apresentação de sua gênese e momentos específicos, a fim de evidenciar o potencial dos projetos de trabalho como postura que favorece a interdisciplinaridade, aguça o interesse das crianças e promove a construção de suas autonomias.

Projetos, intenções e meios

Em geral, o recurso ao paradigma dos projetos remete à ideia de projeção, de planejamento, ou seja, à explicitação do que se pretende realizar, incluindo fundamentos, objetivos, recursos necessários, riscos, metodologia, resultados esperados e eventuais produtos. No contexto escolar, a palavra projeto alude a referenciais diversos, que podem tanto estar relacionados a concepções, valores ou escopos, como a posturas, ou seja, procedimentos operatórios adotados para a concretização prática das intenções preestabelecidas.

Apresentamos, a título de exemplo, algumas referências, em diferentes níveis, de alusão ao termo projeto no âmbito educacional. Um projeto educacional, que normalmente se apresenta na forma de leis, normas, diretrizes, bases curriculares mais amplas e genéricas, constitui-se como um conjunto de intenções que ultrapassam o âmbito escolar, abrangendo famílias, instituições, entes públicos e privados. Um projeto pedagógico, ou projeto político-pedagógico (PPP), tem como objetivo traduzir, em termos operatórios, as intenções apresentadas em um projeto educacional, tendo como foco uma realidade escolar específica e autônoma em relação ao meio social (BOUTINET, 2002, p. 189). Nesse sentido, assume uma dimensão política, uma vez que está comprometido com a formação do cidadão para um tipo de sociedade, e uma dimensão pedagógica, quando define as ações educativas que viabilizarão o cumprimento das opções políticas assumidas (VEIGA, 2000, p.7-8). Um projeto de ensino, por sua vez, apresenta propostas específicas, que podem envolver uma ou mais disciplinas, desenvolvidas pelos docentes de uma mesma escola para trabalhar determinado conteúdo. Normalmente são previamente estruturados com:



introdução, justificativa, objetivos gerais e específicos, público-alvo, metodologia, resultados, produtos decorrentes, recursos necessários e cronograma de atividades¹.

Sem a intenção de esgotar as possibilidades, são recorrentes no contexto escolar projetos de intervenção, de pesquisa, de desenvolvimento institucional ou individual. Em quaisquer desses níveis ou tipos, os projetos podem estar situados em direção a um objeto, descrevendo preferências, intenções simbólicas e objetivos educacionais, ou a um estilo metodológico, procedimental, pedagógico, no sentido de se colocar em prática o que se descreveu como intenção. Em meio às diversas possibilidades, a pesquisa que ora se comunica tem como referência uma acepção procedimental, ou seja, a do projeto como meio, como procedimento operatório, como “postura pedagógica” (ALVAREZ LEITE, 2014) diante das relações de ensino-aprendizagem escolar.

Propor um recorte específico não implica, entretanto, em alusão a algo pronto, hermético, bem definido. De maneira geral, autores e autoras que se dedicam ao estudo dos projetos de trabalho são unânimes em refutar a possibilidade de redução a uma técnica sequenciada, com etapas rígidas. Para além da formalidade, valorizam a coerência das ações, o respeito aos fundamentos, aos pressupostos políticos e pedagógicos que sustentam suas próprias versões. Momentos de diagnóstico, antecipação, planejamento, negociação, execução, acompanhamento, compartilhamento, avaliação, síntese ou sistematização, perpassam os discursos, quase sempre associados a palavras como diálogo, cooperação, construção ou apropriação (MENEZES, 2017).

Para qualquer perspectiva que se adote em relação aos projetos de trabalho, se for compreendido como uma pedagogia, no sentido do diálogo, da cooperação, da negociação dos objetivos e dos meios, os métodos e as técnicas não podem ser rigidamente preestabelecidos, mas construídos no processo (BOUTINET, 2002). Supondo como indispensável o estabelecimento de uma única nomenclatura para essa postura, talvez pudesse ser algo como “projetos de trabalho cooperativo e criativo”, ou outra configuração possível entre estes quatro princípios, “uma vez que importa mais a articulação entre eles do que a ordem em que aparecem” (MENEZES, 2017). Para fins práticos a pesquisa adotou a

¹ Conforme modelo adotado para proposição de projetos de ensino pelo colégio de aplicação onde foi realizada a pesquisa.



denominação proposta por Hernández (1998), “projetos de trabalho”, ressaltando que em ambos os termos que a compõem as noções de criatividade e de cooperação devem estar sempre imbricadas. Sob esse prisma, os projetos de trabalho não devem ser entendidos como uma “técnica atrativa para transmitir conhecimento”, mas, conforme Alvarez Leite (2014, p. 208) como uma “postura pedagógica que procura romper com uma visão fragmentada da educação escolar”.

Trabalhar por projetos nas aulas de Música

Ao adotar e aplicar a postura de trabalho por projetos no contexto da sala de aula de Música a pesquisa alinhou-se à possibilidade de uma prática educativa aberta a diversas portas de acesso ao conhecimento musical, não linear, rizomática (FONTERRADA, 2008). Sob este prisma, considera que existem diversos conhecimentos que dialogam entre si, que os conteúdos criam múltiplas conexões com elementos de outros campos do saber. Sob a perspectiva de um equilíbrio entre as especificidades da disciplina Música, a formação integral dos estudantes, e a inter-relação com outros saberes e disciplinas escolares, a proposta confere relevância à curiosidade, aos desejos de aprendizagens dos alunos como ponte de acesso aos conteúdos musicais. Para tanto, considera-se relevante estabelecer relações entre os alunos e a música, relações essas que envolvem diversos conteúdos, incluindo os musicais. Nesse processo, o papel do professor e pesquisador passou a ser o de mediador desta aproximação.

Del-Ben (2011, p. 24-25) esclarece essa perspectiva propondo a compreensão de ensino e aprendizagem como “encontro humano”. A autora destaca que “o aspecto central é a pessoa, e não o objeto em si; a relação com o saber, e não o saber”. Desta forma, segundo a autora, ensinar música seria “mediar as relações das pessoas com a música, visando facilitar e promover aprendizagens musicais”.

É possível estabelecer relações estreitas entre os projetos de trabalhos e as propostas de Murray Schafer (1991), pois, segundo o autor

a melhor coisa que qualquer professor pode fazer é colocar na cabeça dos alunos a centelha de um tema que faça crescer, mesmo que esse crescimento tome formas imprevisíveis. (...) Muito frequentemente, ensinar é responder a questões que ninguém faz (SCHAFER, 1991, p. 282).



São evidentes ainda conexões com as concepções de Koellreutter que, segundo Brito (2001), afirmava que sua maneira de trabalhar partia “sempre do aluno, dele para mim, e não o contrário” (KOELLREUTTER apud BRITO, 2001, p. 40). Em relação a Koellreutter (1997, p. 53), ensinar e aprender Música por projetos aproxima-se do que o mestre denominava como “ensino pré-figurativo das artes”, no qual deve prevalecer o “espírito criador” como alma de um ambiente adequado para uma educação que acenda no aluno “a chama da conquista de novos terrenos do saber e de novos valores da conduta humana”. Nesse ambiente, segundo o autor, as soluções devem ser buscadas por meio de um trabalho coletivo e as perguntas seriam mais importantes que as respostas. Na definição de Koellreutter (1997, p. 55), “o ensino pré-figurativo das artes é parte de um sistema de educação que incita o homem a se comportar perante o mundo, não como diante de um objeto, mas como o artista diante de uma obra a criar”.

Empreender ações educativas a partir da postura de trabalho por projetos demanda do educador uma “responsável radicalidade” (MENEZES, 2017, p. 59). A responsabilidade decorre da consciência de que ações educativas são essencialmente políticas e demandam explicitação das bases e fundamentos que as sustentam. A radicalidade, por sua vez, exige do educador manter-se firme nessas bases, “mesmo que movediças, e guiar-se por um sincero desejo de transformação, assumindo os riscos e desafios de se transitar por caminhos incertos” (MENEZES, 2017, p. 60). Nesse percurso, é fundamental que o educador esteja convicto da positividade da incerteza nos atos de conhecer e criar que, como ressalta Hernández (1998, p. 77), é “tão real como a incerteza e imprevisibilidade da própria vida”.

Pressupostos metodológicos

A opção por experimentar e investigar, na prática pedagógica concreta em sala de aula, as possibilidades de adoção da postura de trabalho por projetos nas aulas de Música exigiu do pesquisador e professor a construção de estratégias metodológicas adequadas tanto à sua posição em relação à pesquisa, quanto às características do objeto de investigação.

Em relação ao duplo papel assumido pelo pesquisador, também professor de Música da turma, a adoção do paradigma qualitativo viabilizou a possibilidade de interpretação a



partir de uma “noção construtivista da realidade” (BRESLER, 2000, p. 6). Bresler (2000, p. 6) indica como possibilidades na investigação qualitativa que o investigador adote uma participação “marginal”, como auxiliar; mais extensiva, “como a do professor atuando como investigador na sua própria sala de aula”; ou ainda como consultor, formando outros professores no exercício de suas funções. No caso, o papel do pesquisador foi, essencialmente, o de professor investigador. No entanto, foi também de formador, uma vez que as atividades contaram com a participação constante, ativa e reflexiva de três estagiárias do curso de Licenciatura em Música. Em quaisquer das situações, entretanto, Bresler (2000, p. 6) ressalta como característica da investigação qualitativa “uma relação entre o investigador e aquilo que está a ser investigado”. Diante disso, a neutralidade torna-se impossível, o que demandou do pesquisador o reconhecimento de suas próprias subjetividades.

Em relação às especificidades do objeto de pesquisa, foi preciso construir estratégias em sintonia com o caráter aberto e movediço inerente à postura pedagógica de trabalho por projetos. Por diversas vezes as atividades programadas tomaram rumos inesperados, exigindo do professor pesquisador disposição para flexibilizar ou improvisar atividades e os respectivos registros dos dados. Diante disso, tomando como referência as considerações de Becker (1993), optou-se pela adoção de uma estratégia artesanal de pesquisa. Becker (1993, p. 12), advoga sua preferência por este modelo, no qual o pesquisador pode e deve construir métodos específicos para o trabalho que está realizando, considerando “as variações locais e peculiaridades que tornam este ambiente e este problema aquilo que são de modo único” (BECKER, 1993, p. 13).

Tendo em mente essas referências e recomendações, as análises apresentadas no relatório final da pesquisa encontram-se permeadas por descrições e imagens, por “material bruto”, que, de acordo com Rabitti (1999, p. 34) permite aos leitores a vivência de uma experiência vicária, substitutiva. Segundo a autora, é importante que os leitores atribuam novos significados às experiências, que podem ser inclusive contrastantes em relação aos atribuídos pelo pesquisador.



O campo empírico e a coleta dos dados

O Centro Pedagógico oferta Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano, estruturado em três Ciclos, com três anos de duração cada. Em 2016, as aulas de Arte foram ofertadas do 1º ao 6º ano, em quatro linguagens artísticas, ministradas por docentes licenciados especificamente em Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Cada turma tinha a oportunidade de frequentar aulas de duas linguagens por ano, uma a cada semestre. Para tanto, as turmas eram divididas. Enquanto uma metade frequentava aulas de uma linguagem em um semestre, a outra frequentava de outra linguagem, com inversão das metades no meio do ano. As aulas ocorriam em salas especializadas, adequadas a cada uma das linguagens.

O campo empírico da pesquisa constituiu-se em uma turma do 3º ano e os dados foram coletados durante o primeiro semestre de 2016. A turma era composta por onze crianças, sendo quatro meninos e sete meninas. As aulas ocorreram em dois encontros semanais, nas segundas e quartas-feiras, em módulos de uma hora e trinta minutos de duração cada.

Os dados foram coletados por meio de registros em áudio, vídeo e fotografias das atividades realizadas no desenrolar do projeto, incluindo os momentos de conversas e reflexões coletivas e as apresentações finais da produção cultural decorrente.

O relatório final da pesquisa foi apresentado em agosto de 2017 e foi permeado por descrições detalhadas e imagens que ilustram o percurso de todo o projeto. Nesse sentido, em todas as etapas da pesquisa, e particularmente durante a redação do relatório final, o projeto foi compreendido em sintonia com a perspectiva de Hernández (2004, p. 13) para quem “um projeto de trabalho é, sobretudo, um formato para a indagação que nos permite estruturar e contar uma história”, construída pelos próprios atores.

Quem tem medo de bruxa?

Em função de uma especificidade do edital referente ao ano de ingresso dos estudantes na escola, a turma do 3º ano na qual foi realizada a pesquisa apresentava a peculiaridade de contar com um número significativo de crianças com idades inferiores às que normalmente frequentariam este ano escolar. Crianças de sete anos conviviam com outras que já haviam completado nove. Esta situação, por vezes, gerava conflitos. Isso era



perceptível nas aulas de Música, mas também nas de outras disciplinas. Foram vários os momentos nos quais professores de diferentes áreas se reuniram para traçar estratégias e promover conversas com as crianças, refazendo ou reafirmando combinados.

Nas aulas de Música, desde o início do semestre vinham sendo propostas atividades variadas, como brincadeiras, jogos, explorações sonoras, criações, rearranjos e apreciações. Em geral, a turma demonstrava envolvimento e a maior parte dos alunos engajava-se nas propostas. Por outro lado, a constância dos atritos por vezes demandava interrupções das atividades, comprometendo a fluência das aulas e o aproveitamento geral da turma.

Maquiagens e terror na gênese de um projeto de trabalho

Buscando alternativas para lidar com a questão dos conflitos, o professor adotou a estratégia de observar os estudantes em momentos diversos e teve a oportunidade de perceber interesses peculiares da turma. Um deles foi quanto à predileção de algumas crianças pela brincadeira de pintar seus rostos. Algumas delas levavam estojos de maquiagem para brincar com colegas durante os intervalos. Como as aulas de Música de quarta-feira ocorriam logo após o recreio, tornaram-se constantes os pedidos para que o professor esperasse um pouco até que finalizassem algum detalhe de suas pinturas. Outro interesse percebido foi de que a turma gostava de escutar e ler histórias, especialmente as do gênero terror.

A partir da percepção dessas preferências, foram construídas estratégias para aproveitá-las nas aulas de Música. O professor relatou sua percepção aos estudantes e propôs que marcassem uma visita à biblioteca da escola, para uma pesquisa sobre literatura no gênero terror. Os estudantes aprovaram a ideia e a visita ocorreu na aula seguinte, no início do mês de abril. Nesse dia, a aula foi dividida em dois momentos. Durante os primeiros 45 minutos, auxiliados por uma das bibliotecárias, os estudantes selecionaram e leram, individualmente, em duplas ou trios, histórias de terror. Na segunda metade, a turma se dirigiu para a sala de Música, levando livros selecionados, e o professor passou a ler algumas histórias, com a luz da sala apagada e o livro iluminado por uma lanterna, para criar uma penumbra e uma atmosfera de terror.



Após algumas leituras, durante as quais os estudantes mantiveram-se concentrados, o professor propôs a leitura de uma das histórias, desta vez acompanhada de uma sonorização improvisada pelas crianças. A turma foi dividida em duas partes e, sempre com os ouvidos atentos à história e aos sons produzidos pelos colegas, produziram climas sonoros relacionados à narrativa. Nesse dia, os sons foram produzidos apenas a partir da voz e do corpo.

Para a aula seguinte, o professor preparou uma atividade a partir de um dos livros selecionados pelas crianças, intitulado “Quem tem medo de bruxa?” (JOLY; ROCHUT, 2011). A história é narrada em vinte e sete páginas, com uma cena em cada, acompanhada de uma ilustração. As páginas do livro foram escaneadas para que fosse possível projetá-las na parede da sala. A proposta consistiu em uma retomada da atividade iniciada na aula anterior. No entanto, desta vez a improvisação dos sons referentes a cada cena foi realizada utilizando instrumentos musicais disponíveis na sala de Música: piano, violões, cavaquinho, flautas, metalofones, xilofones, tambores, pequenos instrumentos de percussão e materiais sonoros diversos. A partir das cenas projetadas e da narração da história pelo professor, os alunos realizaram as improvisações.

A escolha dos instrumentos para a realização da atividade trouxe a tona questões relacionadas aos constantes conflitos na turma. Os alunos se viram diante da necessidade de negociar interesses, ceder ou combinar revezamentos dos instrumentos entre uma e outra experimentação. As crianças engajaram-se e, mediadas pelo professor, realizaram as negociações e acordos necessários.

Após algumas experimentações, o professor reuniu as crianças em uma roda de conversa e propôs o que viria a se constituir como um projeto de trabalho para a turma. A proposta apresentada envolveu a criação de micropeças sonoras relacionadas a cada uma das cenas do livro. A turma foi dividida em três grupos e cada grupo recebeu nove, das vinte e sete páginas e cenas que compõe o livro “Quem tem medo de bruxa?” (JOLY; ROCHUT, 2011). O professor distribuiu fotocópias das páginas para cada grupo, possibilitando que as crianças pudessem, a cada aula, ficar à vontade para realizar anotações nas páginas, que passaram a ser suas próprias partituras.

Figura 1: Crianças trabalhando na criação das micropeças



Fonte: arquivo do pesquisador

Figura 2: Grupo apresentando para outros colegas uma de suas criações



Fonte: arquivo do pesquisador

Propondo uma passagem da improvisação que vinha sendo experimentada para uma possibilidade de composição das micropeças sonoras, a ideia envolveu ainda a construção de uma apresentação final, na qual as criações foram executadas a partir da projeção das páginas do livro.

As crianças aceitaram a proposta e, sob mediação do professor, passaram a construir a apresentação, que envolveu, a fim de compor um clima de terror relacionado ao gênero literário, a preparação de um cenário, a escolha de figurinos e a maquiagem dos participantes, retomando e integrando interesses percebidos na gênese do projeto.

Figura 3: Preparação do cenário no dia das apresentações



Fonte: arquivo do pesquisador

Figura 4: Crianças maquiando-se para as apresentações



Fonte: arquivo do pesquisador

A proposta foi concluída no final do mês de junho, quando se deram as apresentações para outras turmas e a avaliação dos resultados em uma roda de conversa.

Módulos de aprendizagem: sombras e aracnídeos

O desenvolvimento de um projeto expõe os estudantes a necessidades de aprendizagens específicas, que podem envolver conteúdos de diversas disciplinas. Para Alvarez Leite (1996, p. 10), assumir uma postura de trabalho por projetos implica em evitar que esses conteúdos disciplinares sejam oferecidos aos alunos “a partir de conceitos abstratos e de modo teórico”. Segundo a autora, conteúdos específicos podem ser



trabalhados em “módulos de aprendizagem”, que teriam como objetivo “aprofundar e/ou sistematizar os conteúdos disciplinares apontados como necessários para o desenvolvimento do projeto” (ALVAREZ LEITE, 1996, p. 11). Jolibert (1994, p. 38) refere-se a um recurso que se assemelha aos “módulos de aprendizagem”, por ela denominado como “canteiro”². Segundo a autora, o trabalho em um “canteiro” envolveria “a totalidade da classe em um projeto de aprendizagem”, visando a “maior individualização possível da construção das competências, solicitando as aquisições e o espírito de pesquisa de todos”.

O projeto desenvolvido com a turma do 3o ano demandou a proposição de “módulos de aprendizagem”, ou “canteiros”, envolvendo conteúdos musicais e de outras áreas, com variados graus de aprofundamento, sempre tendo como referência a utilidade prática e o interesse das crianças.

Em um deles, com o objetivo de trabalhar com as crianças o caráter expressivo dramático inerente às cenas de terror, o professor propôs uma atividade cênica. Utilizou um vídeo baixado da internet, com uma imagem estática de um bosque escuro, acompanhado de sons que remetiam a climas de terror, como uivos e latidos de cães, piados de pássaros e animais noturnos, trovões, grunhidos, pisotear de folhas, sons fantasmagóricos e efeitos sonoros. O vídeo foi projetado em uma tela de TNT³ branca, translúcida, estendida no centro e dividindo a sala em dois espaços. Os estudantes foram convidados a posicionarem-se no lado oposto ao projetor para apreciar a imagem e perceber os sons. Em um segundo momento, foi proposto que as crianças, em duplas, se posicionassem entre o projetor e a tela e improvisassem cenas curtas, enquanto os outros colegas, posicionados do outro lado da tela, assistiram apenas às sombras dos colegas integradas às imagens e sons do bosque. As crianças exploraram criativamente o espaço, criando perseguições e lutas noturnas, imitando monstros ou seres bizarros, brincando com a possibilidade de aumentarem ou diminuir o tamanho de suas sombras pela aproximação ou afastamento da tela. Todas as improvisações cênicas foram filmadas e, a partir desse registro, o professor produziu um vídeo curto, contendo trechos das improvisações de cada dupla.

² Em nota, os tradutores da obra de Jolibert esclarecem que mantiveram a tradução literal de *chantier* para canteiro, assumindo um sentido conotativo, como nas expressões: *sur le chantier* (em vias de ser feito), ou *mettre un ouvrage sur le chantier* (dar princípio a um trabalho).

³ Sigla TNT (Tecido Não Tecido), material muito utilizado em uma série de aplicações pessoais e na indústria.

Na aula seguinte o vídeo foi projetado, sem o áudio, e serviu como referência para que as crianças improvisassem sons de terror para as cenas, utilizando os mesmos instrumentos que vinham trabalhando nas criações das micropeças. Foi proposto que a improvisação deveria se iniciar com pouca intensidade sonora e seguir crescendo, até culminar em uma explosão de sons, que deveria coincidir com a cena das sombras no vídeo da última dupla, que pulou sobre a tela de TNT, derrubando-a. A proposta abriu espaço para a abordagem de parâmetros essenciais à criação musical, como textura, expressividade, timbres e dinâmica. Essa experiência de improvisação acabou sendo incorporada à apresentação final, como uma abertura, que antecedeu a execução das micropeças na produção cênico musical que resultou do projeto.

Figura 5: Alunas em cena do vídeo com as improvisações cênicas



Fonte: arquivo do pesquisador

Figura 6: Alunos em cena do vídeo com as improvisações cênicas



Fonte: arquivo do pesquisador



Em outro momento, já na etapa de produção final, o “módulo de aprendizagem” consistiu em uma oficina de criação de aranhas de papel e arame, para a composição do cenário, uma vez que a história faz referência a esses aracnídeos em uma das cenas.

Figura 7: Aranhas produzidas para compor o cenário da apresentação



Fonte: arquivo do pesquisador

Fonterrada (2008, p. 282) discute a necessidade de inclusão nas práticas educativo-musicais de procedimentos em rede, como alternativa aos “usualmente adotados em educação, de caráter sequencial e linear”. A autora defende que a adoção de um desses procedimentos não implica na exclusão do outro. Alinhada a essa perspectiva, a intercorrência das ações nos “módulos de aprendizagem” (ALVAREZ LEITE, 1996) ou “canteiros” (JOLIBERT, 1994) nos projetos de trabalho apresenta-se como alternativa para a integração de procedimentos em rede e em linha.

Considerações finais

A pergunta inicial no título deste artigo “Quem tem medo de bruxa?” relaciona-se ao nome do projeto desenvolvido com a turma do 3º ano e que foi objeto de análise. Por outro lado, é também um convite para uma aproximação da ideia dos projetos de trabalho, uma postura pedagógica muito citada, mas frequentemente pouco compreendida, talvez como as bruxas.

Assim como a maior parte das propostas pedagógicas consideradas inovadoras, os projetos de trabalho, que têm origens nas experiências educacionais do início do século XX,



vêm sendo objeto de sucessivas tentativas de formatação sistemática, o que pode explicar a dificuldade em ser compreendido e aplicado na prática. Como postura aberta, a pesquisa evidenciou seu potencial em integrar disciplinas e saberes diversos, promovendo um envolvimento ativo e engajado das crianças, favorecendo a construção de suas autonomias e aproximando-as do conhecimento musical a partir de seus interesses e curiosidades.



Referências

- ALVAREZ LEITE, L. H. A pedagogia de projetos em questão. In: ALVAREZ LEITE, L. H. (Coord.). *Reflexões sobre a prática pedagógica na Escola Plural*. Belo Horizonte: PBH/SMED, Segrac, 1996. p.6-13. (Cad 1. Os projetos de Trabalho).
- ALVAREZ LEITE, L. H. Pedagogia de projetos. In: *Dicionário crítico da educação*. Belo Horizonte: Dimensão, 2014.
- BECKER, H. S. *Métodos de pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Hucitec, 1993.
- BOUTINET, J.P. *Antropologia do projeto*. 5 ed. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BRESLER, L. Metodologias qualitativas de investigação em Educação Musical. *Revista Música, Psicologia e Educação*, Porto, 2000.
- BRITO, T. A. de. *Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical*. São Paulo: Peirópolis, 2001.
- DEL-BEN, L. M. Música nas Escolas. In. *Educação Musical Escolar. Programa Salto para o Futuro*. Ano XXI. Boletim 08. TV Escola (MEC). Rio de Janeiro: junho, 2011.
- FONTEERRADA, M. T.O. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.
- HERNÁNDEZ, F. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Tradução Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- HERNÁNDEZ, F. O tempo nos projetos de trabalho. *Revista Pátio*, Porto Alegre, ano 8, n.30, Mai/Jun., 2004.
- JOLIBERT, J. *Formando crianças produtoras de texto*. Tradução de Walkíria M.F. Settineri e Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. v. II
- JOLY, Fanny; ROCHUT, Jean-Noël. *Quem tem medo de bruxa?*. Trad. Mônica Stahel e Irami Silva. São Paulo: Editora Scipione, 2011.
- KOELLREUTTER, H.J. O espírito criador e o ensino pré-figurativo. In: KATER, Carlos (Org.) *Educação musical - Cadernos de estudos*, Belo Horizonte, Atravez/EMUFMG/FEA/FAPEMIG, n. 6, 1997, p.53-59.
- MENEZES, E. C. *Os projetos de trabalho como alternativa para aulas de música nas escolas de educação básica: um estudo de caso em uma escola do sistema privado de ensino de Belo*



Horizonte. 2017. 276 f. Tese (Doutorado) - Escola de Música, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

RABITTI, G. *À procura da dimensão perdida: uma escola de infância de Reggio Emilia*. Tradução de Alba Olmi. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul, 1999.

SCHAFER, M. *O ouvido pensante*. Tradução de Marisa Trench de O. Fonterrata, Magda R. G. da Silva e Maria L. Pascoal. São Paulo: Ed. Universidade Estadual Paulista, 1991.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: CICLO DE CONFERÊNCIAS DA CONSTITUINTE ESCOLAR, 2000, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação, 2000. (Caderno Temático n.4: Projeto Político Pedagógico).