

A PANDEMIA CANTADA PELAS CRIANÇAS: COMPOSIÇÃO COLETIVA DE CANÇÕES EM AULAS REMOTAS NA ESCOLA BÁSICA

**ELEMENTARY SCHOOL CHILDREN AND
SINGING DURING THE [COVID-19] PANDEMIC:
COLLECTIVE SONGWRITING IN REMOTE CLASSES**

Daisy Fragoso¹
Universidade Estadual Paulista
daisy.fragoso@unesp.br

Submetido em: 11/01/2021

Aprovado em: 22/02/2021

Resumo

Em diálogo com o campo da Sociologia da Infância, este trabalho busca analisar as canções compostas por seis turmas de estudantes dos 3º ao 5º anos do ensino fundamental I de uma escola particular da cidade de São Paulo. Tais canções foram compostas no contexto da pandemia de Covid-19, que submeteu as crianças desta escola a aulas remotas. Valendo-se da música, entendida neste trabalho como jogo, as crianças dão forma poética e musical à situação adversa pela qual estavam passando. As composições desses grupos lançam luz e provocam reflexões tanto sobre o fazer musical da infância quanto sobre a maneira como estes meninos e meninas apreendem e (re)criam as relações que estabelecem e os contextos nos quais se inserem.

Palavras Chave: Composição musical. Covid-19. Crianças. Sociologia da infância.

Abstract

Based on Sociology of Childhood studies, this paper intends to analyze the songs written by 3rd to 5th graders from a private school in São Paulo, Brazil. These songs were written in the context of Covid-19 pandemic, which submitted those students to take classes remotely. By understanding music as a game, this article also discuss the poetic and musical shapes as a ludic path that children have created to sort this world wide unfavorable situation they were going through. Their compositions bring to light both their way to make music and how they capture and (re)create their living contexts and relationships.

Keywords: Musical composition. Covid-19. Children. Sociology of childhood.

1. Doutoranda e mestra em Musicologia (com linha de pesquisa em Etnomusicologia) pela ECA-USP. É educadora musical formada em Licenciatura em Música pela mesma instituição, professora de música na educação básica e professora substituta no curso de Licenciatura em Música do IA-Unesp.

Introdução

Na segunda quinzena do mês de março do ano de 2020, deparei-me, assim como a maioria dos educadores musicais do Brasil, com uma situação insólita: dar aulas de música de forma remota, em função da pandemia que enfrentávamos.² Na escola em que trabalho, uma escola privada na zona sul da cidade de São Paulo, o primeiro plano de contenção de danos ao processo de escolarização dos estudantes de todos os níveis da educação básica foi oferecer a eles e elas aulas síncronas no Zoom, uma plataforma de videoconferências on-line. Os professores e as professoras dessa escola (grupo, aliás, do qual faço parte como professora de música do ensino fundamental I) tiveram, então, uma semana para elaborar e adaptar seus planos de trabalho para essa situação emergente.

A criação, por meio de atividades de composição e improvisação musicais, e o fazer musical coletivo são recursos frequentes em minhas aulas; ou melhor, são os eixos sobre os quais todas as atividades e conteúdos se constroem. Isto é, todo o currículo é pensado de forma que os estudantes façam música criativa e coletivamente, seja cantando, tocando ou compondo. Meu desafio, nesse cenário de pandemia, tem sido (porque escrevo este trabalho ainda em situação de distanciamento social) desenvolver propostas de educação musical que, mesmo conduzidas de forma remota, continuem privilegiando o fazer musical coletivo e a criação.

As dificuldades encontradas para desenvolver com meus alunos e alunas um trabalho em educação musical que contemplasse a criação e o fazer musical de forma coletiva no ensino remoto eram (e ainda são) de diversas ordens. Os de ordem técnica: atrasos na transmissão dos áudios dos participantes, impedindo atividades como cantar e tocar juntos; a velocidade de conexão da internet acessada pelos estudantes e mesmo por mim, entre outros. Os de ordem pedagógica: o tempo reduzido das aulas de música que, se no formato presencial tinham a duração de 50 minutos, no remoto eram de 30 minutos; e a frequência dos estudantes nas aulas. Esta última dificuldade se justifica no fato de as crianças dependerem da ajuda de adultos com os quais moram para terem acesso às aulas – para efetuar login, inserir senha da reunião, organizar rotina escolar. Mas também, de modo mais complexo, na resistência de alguns estudantes ao formato de aulas on-line (pois gostariam de estar na escola), nos casos de depressão causada pelo distanciamento social e por possíveis situações de familiares doentes, e no cansaço por se ocuparem durante horas com aulas feitas pelo computador ou outros dispositivos que acessam a internet. Afinal, todas as aulas do currículo escolar estavam sendo conduzidas nesse formato, isto é, por telas.

Logo no início da quarentena, os estudantes do ensino fundamental I e eu nos envolvemos na elaboração de um coral virtual³ formado por todos eles. A ideia, nesse primeiro momento, era que as crianças pudessem se sentir mais

2. Pandemia de Covid-19 declarada em 11 de março de 2020 pela Organização Mundial da Saúde.

3. Coro virtual é uma modalidade de canto coral em que os cantores e cantoras não se encontram fisicamente, mas de forma on-line. Normalmente, o resultado desses encontros são produções corais em que cada participante grava em vídeo e/ou áudio, individualmente, a sua respectiva parte de uma peça musical. Cada gravação, por meio de edição, é sobreposta às outras, de modo que todas soem juntas.

próximas dos colegas, apesar de estarmos todos em quarentena. Esta atividade, então, serviu de inspiração para a proposta seguinte: as turmas do 3º ano ao 5º ano do ensino fundamental I⁴ comporiam coletivamente, cada uma, sua própria canção. As composições receberiam posteriormente arranjos instrumentais e vocais também elaborados pelos estudantes e, em seguida, seriam gravadas em vídeo, também no formato de coro virtual.⁵

As canções compostas pelo grupo de estudantes, produzidas no processo cujo registro é objeto deste trabalho, fornecem algumas pistas sobre o modo como tais crianças apreendem seus contextos e como, criativamente, os interpretam. Nesse sentido, o objetivo deste texto é discutir, à luz de conceitos da Sociologia da Infância e a partir de cada composição, os significados e interpretações que podem ser atribuídos ao modo como as crianças dos referidos grupos têm vivido a experiência de uma pandemia.

Os subsídios que viabilizaram a presente discussão foram produzidos a partir dos meus registros de cada aula. Voltando-me à documentação pedagógica elaborada ao longo das aulas, algumas questões me inquietaram, e, a partir da análise desse material, considerei descrever aqui os processos de composição das canções nesse período, bem como analisar o resultado – que são as próprias canções – do caminho percorrido.

Cabe dizer que, quando as canções estavam prontas, expliquei a cada turma que pretendia escrever sobre o processo de composição dos grupos. Conte também que minha intenção era enviar meu texto a uma revista que professores de música liam para aprender coisas novas para ensinar aos seus alunos e alunas. As crianças ficaram bem animadas e pediram informações de como comprar essa revista. Por fim, pedi a autorização de cada grupo para divulgar sua respectiva composição e para escrever sobre ela. A contrapartida demandada pelas crianças foi enviar a revista com este texto a cada uma delas. O seu interesse no próprio texto e a empolgação evidente quanto à possível publicação dele fizeram-me pensar sobre a necessidade de valorizarmos as produções das crianças, os seus modos de ser, os modos como elas manipulam o sonoro e se relacionam com ele e os seus modos de fazer música: as suas músicas.

Apreensões, reproduções, interpretações e criatividade

Abordo aqui, de forma bastante resumida, algumas questões acerca da criatividade e da relevância dos processos de criação na formação humana, na educação e na educação musical. A necessidade de uma educação musical que

4. Nesse projeto, estavam envolvidas 6 turmas (2 de cada série) com cerca de 20 estudantes cada. Porém, nas aulas de música pelo Zoom, a presença média por encontro era de 15 crianças.

5. A lista contendo os vídeos das canções com os arranjos pode ser acessada em <https://www.youtube.com/playlist?list=PLWY25QFw90N45qO3k5E5pH4SomX5vR7jo>. O projeto, chamado “Festival de Composições – 2020”, recebeu ainda, em etapa posterior, arranjos instrumentais criados e tocados por alguns estudantes do curso de Licenciatura em Música da USP, sob coordenação do Prof. Dr. Pedro Paulo Salles. As crianças também receberam em suas aulas de música no Zoom esses estudantes universitários para um bate-papo sobre as composições. O resultado desse intercâmbio também pode ser conferido no endereço eletrônico mencionado.

valorize e contemple práticas musicais criativas é assunto já amplamente discutido. Koellreutter (2018), Schafer (1991), Brito (2013, 2019) e Beineke (2009) são alguns exemplos de pesquisadores e pesquisadoras que se dedicam ao estudo e à prática da criatividade na educação musical em diversos espaços e contextos.⁶

Comparando a criação com o próprio viver e qualificando-a como um processo existencial, Ostrower (2009) entende o ato de criar como uma resposta do indivíduo à busca por ordenar os fenômenos vividos, dar-lhes forma e significados (p. 10). De acordo com a artista, “o homem cria, não apenas porque quer ou porque gosta, e sim porque precisa” (p. 10); e, nas crianças, a criatividade se manifestaria no seu próprio modo de ser (p. 127). Para esta discussão, porém, importa a articulação entre o que Ostrower (2009) chama de coerência interior do indivíduo e os elementos externos – nesse processo e desse processo surgem as tentativas do indivíduo de ordenar e dar significado às experiências e fenômenos: à própria vida. O processo criador, nesse sentido, é visto por Ostrower

[...] como um processo de crescimento contínuo no homem, e não unicamente como fenômeno que caracteriza os vultos extraordinários da humanidade. [...] O poder criador do homem é sua faculdade ordenadora e configuradora, a capacidade de abordar em cada momento vivido um ato de compreensão. Nos significados que o homem encontra – criando e sempre formando – estrutura-se sua consciência diante do viver. Ao indivíduo criativo torna-se possível dar forma aos fenômenos, porque ele parte de uma coerência interior que absorve os múltiplos aspectos da realidade externa e interna, os contém e os “compreende” coerentemente, e os ordena em novas realidades significativas para o indivíduo. Como ser coerente, ele estará mais aberto ao novo porque mais seguro dentro de si. Sua flexibilidade de questionamento, ou melhor, a ausência de rigidez defensiva ante o mundo, permite-lhe configurar espontaneamente tudo o que toca. (OSTROWER, 2009, p.132).

Pensar o indivíduo como um ser que cria sentidos e significados obriga-nos a compreender esse mesmo indivíduo como alguém que intervém no mundo, na medida em que atribui ao mundo e à sociedade em que vive novas configurações e significados. Sobre essa capacidade interventora ou de agência dos indivíduos na sociedade, cabe recorrermos à Sociologia, mais precisamente à Sociologia da Infância. A este último campo se tem atribuído, em linhas bem gerais, o estudo dos modos como as crianças se organizam na sociedade e a modificam, compreendendo as infâncias como um fenômeno social – e cultural. Isso significa, ainda de forma resumida, situar as infâncias em contextos históricos, sociais e culturais e, além disso, atribuir às crianças a capacidade de agência. Desses dois pontos

6. Sobre a composição com/de crianças, sugiro consultar, entre muitos, os trabalhos de Beineke (2018, 2015, 2011, 2009, 2008), Brito (2019, 2007, 2003), Campos (2000), Delalande (2019), Fonterrada (2015), França e Swanwick (2002), Salles (2002), Schafer (1991) Swanwick (1979) e Swanwick e Tillman (1996).

levantados, temos, respectivamente, que a infância é “um componente estrutural e cultural específico de muitas sociedades” (PROUT apud QVORTRUP, 2009, p.27), e não um estágio preparatório para a adultez ou para algo que está por vir, e que, como agentes, as crianças atuam de forma ativa na sociedade (JAMES, 2009, p.34), intervindo e provocando transformações nela.

O motivo pelo qual invoco este campo de estudo se justifica na intenção de trazer à luz algo que com certa frequência parece ser encoberto, que é a assunção de que as crianças têm voz e desempenham papel “[...] ativo na construção de suas próprias vidas, na vida dos que as rodeiam e da sociedade nas quais elas vivem”⁷ (JAMES; PROUT, 1990, p.8). Por isso, “não são sujeitos passivos das estruturas e processos sociais”⁸ (JAMES; PROUT, 1990, p.8); mas constroem conjuntamente a infância e a sociedade (QVORTRUP, 2011, p.206).

Essa intervenção, porém, é resultado de um processo que se pode comparar àquele mencionado por Ostrower (2009): a criança, neste caso, apreende o mundo, apropria-se dele e, ao reproduzi-lo, interpreta-o criativamente. Corsaro (2011, p.31) se refere a esta apropriação criativa como **reprodução interpretativa**, termo que abrange, nas palavras do autor, os aspectos inovadores e criativos da participação infantil na sociedade. Dessa forma, **reprodução** não estaria relacionada a um processo passivo, como se as crianças estivessem somente absorvendo os fenômenos e reproduzindo-os fielmente, mas a um duplo processo em que elas tanto são influenciadas pela sociedade e pelas culturas onde estão inseridas, fazendo-se nelas, quanto as influenciam, produzindo culturas e saberes e modificando essa sociedade (JAMES, 2009, p.41).

Um dos recursos disponíveis para tal intervenção pode ser a Arte em suas diversas formas: a dança, as artes visuais, a poesia, a literatura, o teatro, a música. A esta última, Koellreutter (apud BRITO, 2015, p.51), por exemplo, atribui a função de ferramenta de formação e transformação do ser humano e da sociedade, potencializadas na composição musical:

[...] a música não é só o reflexo de uma determinada situação social, é também um dos agentes que a influenciam: pela escolha e seleção do material com que o compositor compõe, pelas características estéticas e estilísticas, desafiando a expectativa do ouvinte e provocando a reação dele. [...] A música é, em primeiro lugar, uma contribuição para o alargamento da consciência e a modificação do homem e da sociedade. (KOELLREUTTER apud BRITO, 2015, p.50).

França e Swanwick (2002, p.8-10), em paralelo, conferem à composição na educação musical a condição de pilar do desenvolvimento musical, na medida em que, ao se relacionar com o fenômeno e materiais sonoros, o indivíduo organiza e articula suas ideias de música internas e externas. A partir disso, pode-se

7. Original: “[Children are] active in the construction of their own lives, the lives of those around them and of the societies in which they live”.

8. Original: “Children are not just the passive subjects of social structures and processes”.

conceber a composição musical das crianças como um meio que lhes permite apreender ideias de música e de mundo, apropriar-se delas e, criativamente, ao traduzi-las e expressá-las, (re)inventar novas músicas e mundos.

Nesse sentido, tal ferramenta nas mãos das crianças configura-se como uma possibilidade, como sujeitos capacitados de agência, de se fazerem ouvir, na medida em que por essa via podemos acessar o fazer e o pensamento musicais desses meninos e meninas. Possibilita-lhes também transformarem suas próprias vidas, a vida das pessoas que as rodeiam e transformarem a sociedade em que vivem à medida que provocam novos arranjos culturais e sociais.

A pandemia cantada pelas crianças

Propus às minhas alunas e aos meus alunos dos 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental I que compusessem coletivamente canções sobre o tema que desejassem. As aulas, como dito inicialmente, estavam acontecendo de forma remota, pelo Zoom, em função do distanciamento social ao qual fomos submetidos por causa da Covid-19, e as turmas tinham em média 15 alunos. As canções, depois de prontas, foram gravadas pelos estudantes individualmente em suas casas, e os vídeos dessas gravações foram reunidos em um só e editados por mim.⁹ Já o tema para estas canções era de livre escolha, e cada turma escolheu o seu.

Para elegerem o tema sobre o qual gostariam de compor suas canções, os estudantes de cada turma, em aula, escreviam simultaneamente no quadro branco do Zoom¹⁰ seus temas de preferência. Chamou-me a atenção que algumas sugestões eram recorrentes nas diferentes turmas: quarentena, coronavírus, amor, saudade e amizade/amigos foram sugestões de temas que apareceram em todos os grupos. Aplicando o recurso “nuvem de palavras”¹¹ aos temas sugeridos, é possível visualizar aqueles recorrentes, em que, quanto maior o tamanho da palavra no gráfico a seguir, maior é o número de vezes que a palavra apareceu nas sugestões das crianças (Fig. 1).

9. Ver nota de rodapé número cinco

10. Uma das ferramentas disponibilizadas pelo Zoom é o compartilhamento na tela de um quadro branco no qual todos os participantes da reunião/aula podem escrever simultânea e remotamente, como se todos estivessem escrevendo juntos em uma folha de papel, permitido a todos a visualização do que se está escrevendo ou desenhando ali.

11. A expressão “nuvem de palavras” corresponde à imagem composta por palavras utilizadas em algum texto específico. Nessa imagem, as palavras têm tamanhos distintos, cuja variação depende da frequência de cada uma delas no texto. Dessa forma, quanto mais frequente é a palavra no texto analisado, maior é o seu tamanho na “nuvem”. O sítio utilizado aqui para aplicar esse recurso foi https://www.abcya.com/games/word_clouds. Acesso em: 10 ago. 2020.

que já é. Em uma educação **na** democracia ou **na** cidadania, como é o caso indicado por Santos (apud ALVES, 2012), antes de pretender adultos democráticos, que valorizam e respeitam práticas igualmente democráticas e cidadãos, pretendem-se crianças que já atuam, no presente, como cidadãos democráticos. Pois as crianças não são indivíduos que ainda serão, elas já são agentes de transformação da sociedade, o que torna plenamente plausível a assunção de que podem agir democraticamente ainda na infância.

Extrapolando o mesmo raciocínio para questões ligadas à criatividade, é possível propor também uma educação **na** criatividade, no lugar de uma educação **para** a criatividade, porque pretendemos crianças criativas agora, no presente. Nesse sentido, as atividades desenvolvidas em sala de aula que contemplam a criação, em vez de estarem instrumentalizando estes meninos e meninas com habilidades para serem utilizadas quando forem adultos e adultas, oportunizam momentos nos quais essas crianças sejam os indivíduos criativos que já são e promovem espaços nos quais as ideias de música por elas apreendidas e interpretadas sejam expressas.

Tomando o caso da educação musical, no lugar de uma educação **para** a música, ou seja, no lugar de uma educação musical que forma **para** a música, remetendo à ideia equívoca de que as crianças ainda farão música, mas não fazem agora, parece igualmente caber a ideia de uma educação musical **na** música. Vincenzi (2015), por exemplo, fala da existência de dois vieses da educação musical: o de uma educação musical **para** a música e de outra **pela** música. Enquanto o primeiro viés atende à ideia da música como um **fim**, o segundo entende a música como **meio**. Porém, ainda que a música possa servir como **meio**, entendo que, no momento em que nos engajamos numa educação musical **na** música, o sentido que a educação musical assume é o de que nossos alunos e nossas alunas, não importa a idade, já estão envolvidos no acontecimento música, já estão fazendo música, o que coloca em segundo plano os meios e os fins que este fazer musical implica.

Retomando a narrativa da experiência, uma escolha democrática do tema de uma composição musical não é, portanto, somente um exercício **para** a democracia, isto é, para que as crianças possam aprender valores democráticos; é, antes de tudo, a própria democracia acontecendo no presente, fazendo-se relevante naquele momento da vida das crianças, como ferramenta de escolha à qual recorrer e como princípio de cidadania. Tanto é que houve crianças que não concordaram com o tema mais votado ou que queriam trocá-lo, ao que outras argumentaram: "Nós decidimos que ficaríamos com o tema mais votado, então será esse. Não importa se eu gostei ou não". Após a votação, que foi aberta, algumas turmas, nos casos de empate ou naqueles em que os dois temas mais votados estavam correlacionados, propuseram que ficassem com mais de um tema. Tais grupos viram coerência nos argumentos e optaram por ficar com mais de um tema, reunindo-os em sua respectiva composição.

| | |
|----------|--------------------------------|
| 3º ano A | Amigos |
| 3º ano B | Amizade |
| 4º ano A | Quarentena, amizade e memórias |
| 4º ano B | Amizade |
| 5º ano A | Esperança |
| 5º ano B | Esperança, saudade |

Tabela 1: Temas eleitos por cada turma

Como é possível notar, e sem recorrer ainda à análise das letras das canções, o tema “amizade” foi o mais escolhido pelos grupos. Ainda assim, o tema “amigos” pode ser considerado o mesmo que “amizade”, apesar de as crianças do 3º ano A terem optado pelo primeiro. No entanto, como se verá na seção seguinte, quando reparamos nas letras das canções, observa-se que assuntos remetidos por aquelas primeiras palavras que surgiram em maior quantidade (Fig. 1), tais como coronavírus e escola, por exemplo, ainda que não tenham sido eleitas como tema para composição, estão presentes na maioria das letras compostas. Isto é, ainda que o tema eleito tenha sido “amigos”, as crianças falam, nas letras de suas canções, da saudade que elas têm dos amigos da escola; falam do impedimento de não poderem brincar com esses amigos por causa da quarentena provocada pela pandemia, conforme ilustram as imagens abaixo (Fig. 2, 3 e 4).

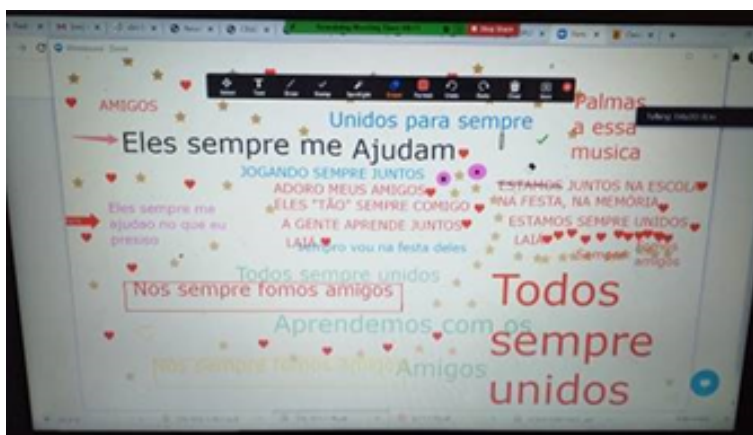


Figura 2: Rascunho da composição coletiva do 3º ano A

Fonte: arquivo da autora

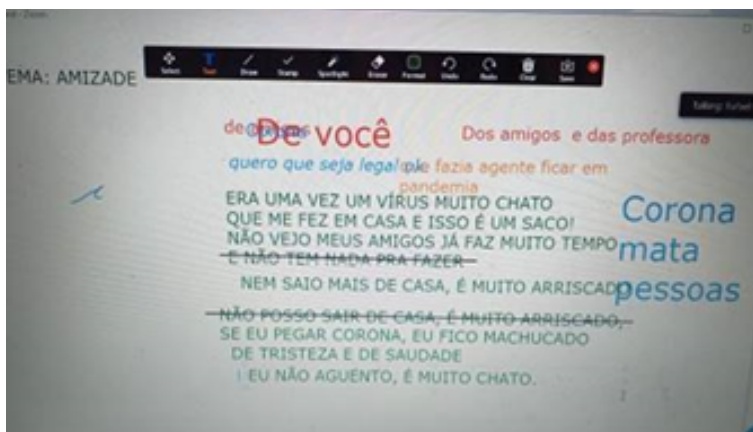


Figura 3: Rascunho da composição coletiva do 3º ano B
Fonte: arquivo da autora

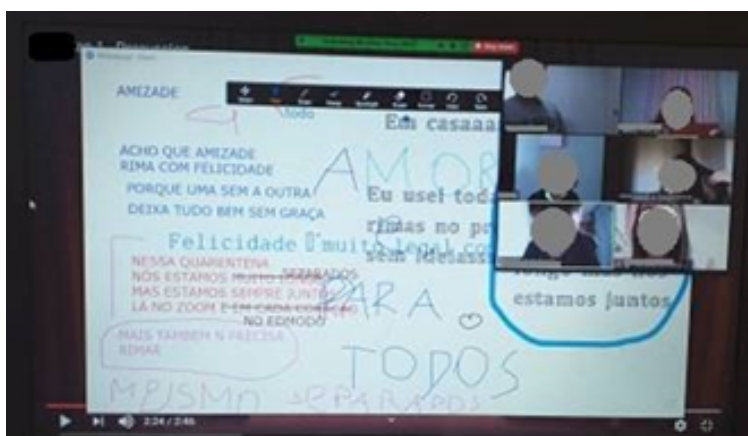


Figura 4: Rascunho da composição coletiva do 4º ano B
Fonte: arquivo da autora

As composições ou as (interpret)ações criativas das crianças acerca da pandemia

O próximo passo a ser dado era compor. Pedi às crianças que cantassem o que viesse à mente, que dissessem como a canção poderia começar ou o que o seu respectivo tema lhes lembrava. A maior parte das turmas começou sugerindo as primeiras frases ainda sem melodia. Somente o 3º A sugeriu uma parte do texto já com melodia. No primeiro caso, depois que já tínhamos duas frases, perguntei se alguém já estava imaginando como essas frases poderiam ser cantadas. As sugestões melódicas que as crianças davam eram reproduzidas e harmonizadas por mim ao piano. Para as análises se fazerem mais tangíveis, disponibilizei, ao final deste artigo, as partituras das transcrições de cada canção composta. Abaixo seguem as letras de cada uma delas.

1. Meus amigos (composição coletiva do 3º ano A)

Adoro meus amigos, eles “tão” sempre comigo.
A gente aprende juntos, laiá.
Juntos na escola, na festa, na memória,
Estamos sempre unidos, laiá.

A gente brinca juntos no parquinho da escola.
Pega-pegas, esconde-esconde, laiá.
Futebol, corrida-pow, depois vamos almoçar.
Estamos sempre unidos, laiá.

Vocês já perceberam que somos muito amigos,
Mas estamos bem com fome, laiá.
Então vamos embora; chegou a nossa hora,
Chega de demora, laiá.

2. Covid-19, seu chato,¹³ você atrapalhou tudo (composição coletiva do 3º ano B)

Era uma vez, um vírus muito chato
Que me fez ficar em casa, e isso é um saco!
Não vejo os meus amigos já faz muito tempo,
Não saio mais de casa, é muito arriscado.
Se eu pegar corona, eu fico machucado
De tristeza e de saudade, eu não aguento, é muito chato.
Não tem nada pra fazer, só converso pelo Zoom.
Quero ver os meus amigos, eu tô entediado.

Sem pé na rua, sem pé lá fora,
Sem encostar, sem abraçar.
Coloca a máscara, passa álcool gel,
Tomara que isso acabe.

3. Quarentena me lembra (composição coletiva do 4º ano A)

Quarentena me lembra saudade, me lembra amizade.
Quarentena me lembra saudade, me lembra amizade.
Quarentena me lembra quarenta,
Quarentena me lembra antena, pena, tema, dona ema.

13. Ainda que soubessem que Covid-19 é substantivo feminino, os estudantes optaram por manter o adjetivo no masculino. A justificativa que deram é que “todo mundo fala assim”, isto é, é comum, na linguagem coloquial, que as pessoas se refiram à Covid-19 no masculino.

Quarentena me lembra que o vírus está por aí.
Quarentena me lembra que o vírus me fez esperar.
Espera, menina, menino, espera que eu vou te contar.
Espera, menina, menino, espera que eu vou te encontrar.
Espera seu aniversário, espera pra comemorar
Que o ano já vai acabar!

4. Nossa quarentena (composição coletiva do 4º ano B)

Acho que amizade rima com felicidade,
Porque uma sem a outra deixa tudo tão sem graça.
Nessa quarentena, nós estamos separados,
Mas estamos sempre juntos lá no Zoom e no Edmodo.¹⁴

Acho que amizade rima com essa saudade
Que eu sinto da escola e de todos meus amigos.
Sinto uma saudade de cantar e de dançar,
Sinto uma saudade de você que está me ouvindo,
Mas logo tudo vai passar...

5. Quarentena (composição coletiva do 5º ano A)

Quem aqui não tá de quarentena?
Olha só, meu amigo, que problema!
Cê tem que trabalhar? Então, tá tudo bem.
Mas, se você quer passear, dá mão pro vírus. Passar bem!

Você já leu no dicionário o que é a quarentena?
Fica em casa, meu amigo, diz o que cê não entendeu.
Tem muita gente indignada, porque tá entediada.
E você dando rolê, e eu sem nada pra fazer.

6. Tenho saudade (composição coletiva do 5º ano B)

(Refrão)
Tenho saudade de andar livremente pela estrada,
Correr de mãos atadas com os amigos pela sala,
Deitar no chão sem ter preocupação de pegar cê sabe o quê.
Tenho saudade da família reunida no domingo,
Dos amigos, dos vizinhos, dos cachorros, dos meus primos.

14. Rede de aprendizagem social contratada pela escola onde esses estudantes estão matriculados e utilizada como ferramenta auxiliar para as aulas remotas durante a pandemia.

Com você, ver um filme com pipoca no cinema ou na TV.
Tenho saudade de você.

(1ª estrofe)

Tenho saudade de você, de andar e de correr,
Passear pelas estradas sem ter o que temer.
Minha vida é bem corrida, com você é tranquila.
Minha vida é colorida com você na minha mochila.
Tenho saudade de você.

(2ª estrofe)

Antes de tudo, um dia em casa, outro dia na escola.
Você era minha vida, você era feito um ímã.
Essa quarentena só nos atrapalha.
A nossa conexão vai ficando mais forçada,
Tenho saudade de você.

Passando pelas letras de cada canção que as crianças compuseram, é possível notar que dois grupos não se ativeram, durante o processo de composição, aos temas eleitos. O 5º ano A, que havia escolhido o tema “esperança”, acabou fixando a letra da canção em uma espécie de protesto diante da falta de comprometimento de algumas pessoas em respeitar a quarentena. No começo do processo, a impressão que tive é que este grupo estava partindo da situação atual – a pandemia – para chegar ao tema “esperança”. Quando a canção estava pronta, perguntei às crianças dessa turma se estava tudo bem não terem incluído o tema eleito na canção, ao que me responderam que, na verdade, era sobre o desrespeito à quarentena que elas gostariam de falar. Já o 3º ano B, que elegeu o tema “amizade”, concluiu sozinho que havia acontecido uma fuga do tema. O grupo reparou que, em vez de uma canção sobre a amizade, o que ficou pronto era uma canção sobre “quarentena”. Ainda assim, uma das crianças dessa turma argumentou que não houve fuga do tema, porque o grupo falou sobre “amizade na quarentena”.

Ainda sobre as letras, é possível também reparar que há algumas palavras recorrentes nas canções. Reunindo todas as letras de cada composição em um único texto e aplicando, novamente, o recurso “nuvem de palavras”, podem-se verificar quais palavras sobressaem, explicitando que, apesar de os temas eleitos por cada turma, de certa forma, divergirem entre si, há algumas ideias comuns (Fig. 5). Tais ideias se referem às palavras em destaque na Figura 5, a saber: saudade, quarentena, lembra, você, amigos, amizade, vírus, espera. Comparando, ainda, esta “nuvem de palavras” (Fig. 5) com a anterior (Fig. 1), observa-se que as palavras mais sugeridas pelas crianças durante o processo de escolha do tema da canção a ser composta coincidem quase com a totalidade das que mais aparecem nas letras das canções já compostas. Isto é, o destaque nas palavras saudade, amizade, quarentena e coronavírus/vírus se repete.

é um modo de acesso ao conhecimento na sociedade onde se inserem e aos seus modos próprios de compreensão de realidades complexas” (SARMENTO; TREVISAN, 2017, p.17).

No caso da reincidência de menções à quarentena e aos sentimentos gerados na experiência do distanciamento social durante a pandemia da Covid-19 (“**eu não aguento, é muito chato**”, “**isso é um saco**”, “**eu fico machucado de tristeza e de saudade**”, “**tô entediado**”, “**a nossa conexão vai ficando mais forçada**”, “**essa quarentena só nos atrapalha**”, “**quarentena me lembra saudade**”, “**tem muita gente indignada**”, “**tomara que isso acabe**”, “**mas logo tudo vai passar**”), o que se observa é que, nesta situação adversa, as experiências vividas pelas crianças ou as condições em que elas se encontram acabaram ganhando formas musicais e poéticas. A relação com essas formas, porém, é a mesma que acontece no jogo, isto é, no exercício da ludicidade. Sarmiento (2004) estabelece a construção imaginária de contextos de vida e os jogos infantis como meios pelos quais a criança experiencia as situações extremas, de modo que os jogos infantis estão, de acordo com Sarmiento (2004), entre as principais formas culturais produzidas e usufruídas pelas crianças.

O fazer musical e a música são aqui entendidos também como jogo, da mesma forma como concebe Delalande (2019) e Brito (2019, 2013). Para o primeiro, “a música é um jogo de criança” (DELALANDE, 2019, p.30) ou ainda: “Na música, o jogo é uma noção crucial [...], ele é a própria música”. Brito, em consonância com Delalande, também defende a música como um jogo “que relaciona sons e silêncio, no continuum tempo-espaco. Que se atualiza em formas musicais diversas” (BRITO, 2019, p.57) e vai além: emprestando à educação musical o conceito deleuziano de jogo ideal, qualidade atribuída ao “jogo em estado puro”, aos jogos que “parecem não ter nenhuma regra precisa” porque estão à mercê da fluidez do pensamento e que não comportam nem vencedores nem vencidos (DELEUZE, 2003, p.61), Brito (2019) confere à música a propriedade de jogo ideal, nos sentidos descritos por Deleuze (2003, p.61). A pesquisadora, no entanto, faz questão de fazer a ressalva de que ela não se refere, em suas palavras,

[...] **à música como jogo** para falar de atividades ou de brincadeiras utilizadas como estratégias pedagógicas para ensinar conceitos diversos, inclusive de outras áreas do conhecimento, para desenvolver competências ou, ainda, para preparar os alunos e alunas para um fazer musical futuro.

O jogo a que me refiro é o [...] **jogo ideal** proposto por Deleuze, o qual se atualiza pela escuta e pela produção de formas sonoras, em improvisações, em repetições (diferentes), em invenções, em processos criativos, em suas muitas instâncias e possibilidades, enfim. **Jogo do sensível, da expressão, do Pensamento, da Escuta. Música como jogo ou um jogo chamado... Música.** (BRITO, 2019, p.42, grifos da autora).

Nesse sentido, não seria tão arriscado dizer que, no caso do relato de experiência contemplado neste trabalho, a música, como jogo, pode ser considerada, então, uma dessas ferramentas utilizadas pelas crianças para dar forma e significado, criativamente, tanto às suas experiências no contexto da pandemia quanto

ao seu pensamento sonoro. Suas composições seriam, portanto, resultado criativo da articulação desses dois elementos, ou seja, das condições e contexto das crianças compositoras e de seu pensamento musical e sonoro. Isso aponta para o início deste texto quando foram mencionados os aspectos criativos da participação da criança na sociedade (CORSARO, 2011) e para a criatividade como resposta do indivíduo à necessidade de atribuir significados aos fenômenos vividos (OSTROWER, 2009).

Pode-se ainda relacionar esse resultado à leveza da renovação mencionada por Sarmiento (2004, p.2), a qual seria o recurso utilizado pelas crianças para transportar o peso da sociedade legado a elas pelos adultos. Além da resposta renovada diante do peso que lhes é deixado, as crianças também agem transformando esta situação, dando a ela “o sentido de que tudo é de novo possível” (SARMENTO, 2004, p.2). Tal sentido é visível em alguns trechos das composições, como em **“juntos na escola, na festa, na memória, estamos sempre unidos”**; **“espera seu aniversário, espera pra comemorar, que o ano já vai acabar!”**; ou quando as crianças do 3ºA revisitam a rotina escolar, as brincadeiras feitas no parquinho da escola, o almoço no refeitório com os colegas de classe; ou, de maneira mais evidente, em **“mas, logo tudo vai passar...”**. Nesses trechos, as crianças sinalizam que tudo é de novo possível, isto é, que as experiências não se fecham em si, que aqueles momentos por elas considerados bons – como estar junto com os amigos na escola, em casa e nas festas, como comemorar o aniversário, como a vida antes da pandemia – são reiteráveis.

Um dos eixos estruturadores das culturas da infância, ao lado da interatividade, da fantasia do real e da ludicidade, para Sarmiento (2004, p.13), é a reiteração, cuja interferência no tempo da criança provoca um tempo sem medida, com capacidade de ser reiniciado e repetido, com potencial infinito. Nas palavras do autor,

O tempo da criança é um tempo recursivo, continuamente reinvestido de novas possibilidades, um tempo sem medida, capaz de ser sempre reiniciado e repetido. A criança constrói os seus fluxos de (inter)acção numa cadeia potencialmente infinita, na qual articula continuamente práticas ritualizadas (“agora diz tu, agora sou eu”), propostas de continuidade (“e depois... e depois”) ou rupturas que se fazem e são logo suturadas (“pronto, não brinco mais contigo”). Nesses fluxos estruturam-se e reestruturam-se as rotinas de acção, estabelecem-se os protocolos de comunicação, reforçam-se as regras ritualizadas das brincadeiras e jogos, descodificam-se os sinais cifrados da vida em grupo, estabelecem-se os pactos. E reinventa-se um tempo habitado à medida dessas rotinas e das necessidades de interação, um tempo continuado onde é possível encontrar o nexos entre o passado da brincadeira que se repete e o futuro da descoberta que se incorpora de novo. (SARMENTO, 2004, p.17).

Além do desejo da reiteração de experiências pré-pandêmicas, neste caso notam-se nas canções reiterações rítmicas e melódicas – ou repetições motivicas. São recorrentes as situações em que a primeira frase melódica é repetida, mas com outra letra. Somente no 5º ano B foi sugerido que a música “não ficas-

se sempre do mesmo jeito”, referindo-se a essas “reiterações melódicas”, e que, portanto, era preciso que a melodia fosse alterada em algum momento. Como se pode ver nas transcrições feitas (apêndice), quase todas as canções foram construídas praticamente sobre a primeira frase melódica, repetindo-se ao longo da música, como um movimento circular que poderia não se fechar, com tendência ao infinito. Alguns exemplos dessas reiterações melódicas são:

“Adoro meus amigos / eles tão sempre comigo / a gente aprende juntos / juntos na escola / na festa, na memória / estamos sempre unidos / a gente brinca juntos / no parquinho da escola / pega-pega, esconde-esconde / futebol, corrida-pow / vocês já perceberam / que somos muito amigos / mas estamos bem com fome / então vamos embora / chegou a nossa hora / chega de demora” (trechos da composição do 3º ano A correspondentes à Fig. 6).



Figura 6: Motivo principal e recorrente na composição do 3º ano A
Fonte: arquivo da autora

“Era uma vez / [...] vírus muito chato / [...] fez ficar em casa / [...] isso é um saco / [...] pé na rua / [...] pé lá fora / [...] encostar / [...] abraçar / coloca a máscara / passa álcool gel / tomara que / isso acabe” (trechos da composição do 3º ano B correspondentes à Fig. 7).



Figura 7: Motivo principal e recorrente na composição do 3º ano B
Fonte: arquivo da autora

“Quarentena me lembra saudade, me lembra amizade / Quarentena me lembra que o vírus está por aí / Quarentena me lembra que o vírus me fez esperar” (trechos composição do 4º ano A correspondentes à Fig. 8).



Figura 8: Motivo principal e recorrente na composição do 4º ano A
Fonte: arquivo da autora

“Acho que amizade rima com felicidade porque uma sem a outra deixa tudo tão sem graça / Nessa quarentena, nós estamos separados, mas estamos sempre juntos lá no Zoom e no Edmodo / Acho que amizade rima com essa saudade que eu sinto da escola e de todos meus amigos” (trechos da composição do 4º ano B correspondentes à Fig. 9).



Figura 9: Motivo principal e recorrente na composição do 4º ano B
Fonte: arquivo da autora

Brito (2013, p.105), ao descrever alguns processos de composição com seus alunos e alunas, assinala, por exemplo, em uma das canções compostas, uma estabilidade melódica e rítmica cujas variações acontecem de modo a atender elementos de prosódia. O mesmo pode ser observado na maior parte das composições analisadas no presente trabalho. Contudo, o que parece justificar tal estabilidade não teria a ver com uma suposta falta de capacidade de as crianças criarem novas melodias, ou melodias ditas complexas. Sarmento (2003) é um dos críticos das concepções que colocam as crianças sempre em déficit em relação aos adultos: déficit quanto ao pensamento objetivo, quanto à linguagem e, por que não acrescentar, quanto aos modos de fazer e pensar música. O que Sarmento (2003) argumenta é que “esta ideia do déficit é inerente à negatividade” usual e equivocadamente atribuída à criança. Dessa forma, entende-se aqui que tais reiterações melódicas não refletem um suposto **déficit musical**; antes, têm a ver com a aparente necessidade que as crianças têm de, parafrazando Walter Benjamin (1994), recriar a situação, de começar tudo de novo.

É relevante que se contextualize essa citação de Benjamin, que traz reflexões oportunas para este texto. A repetição de uma determinada situação é referida pelo filósofo alemão como a essência das brincadeiras infantis:

[...] esse estudo deveria investigar a grande lei que, além de todas as regras e ritmos individuais, rege o mundo da brincadeira em sua totalidade: a lei da repetição. Sabemos que a repetição é para a criança a essência da brincadeira, que nada lhe dá tanto prazer como “brincar outra vez”. [...] A criança recria essa experiência, começa sempre tudo de novo, desde o início. Talvez seja esta a raiz mais profunda do duplo sentido da palavra alemã *Spielen* (brincar e representar): repetir o mesmo seria seu elemento comum. A essência da representação, como da brincadeira, não é “fazer como se”, mas “fazer sempre de novo”, é a transformação em hábito de uma experiência devastadora. (BENJAMIN, 1994, p.252).

Essa citação pede uma volta à questão da ludicidade, do jogo, de modo que as reiterações melódicas nas composições apresentadas aqui podem ser entendidas como o “fazer sempre de novo das brincadeiras”, consolidando a máxima

de Delalande (2019, p.30) que afirma que “a música é um jogo de criança”. Isto é, como jogo, como brinquedo e brincadeira, a música, pela composição, oferece à criança a possibilidade de recriar experiências, seja reelaborando letras para motivos melódicos, seja começando tudo de novo, seja brincando – com a música e na música – outra vez.

No fazer musical e criativo que se efetiva coletivamente, porém, o jogo-música, ou o acontecimento musical, constitui-se nas relações que as crianças estão, naquele momento, estabelecendo com seus pares, mas também sintetizam, apropriando-se do que Sarmiento (2003) escreve, os encontros tanto intra quanto intergeracionais. Essa síntese, quando manifestada, nesse caso, pela música, não é, reitero, mera reprodução; antes, é a reprodução interpretativa da qual Corsaro (2011) fala ou, arrisco dizer, uma (interpret)ação criativa por parte das crianças dos fenômenos de todas as ordens vividos e compartilhados por elas. Nesse sentido, as crianças interpretam e expressam criativamente o que apreenderam dos códigos sociais, como, no caso da pandemia, a denúncia da necessidade de respeitar a quarentena em **“Quem aqui não tá de quarentena? Olha só, meu amigo, que problema!”**, e dos códigos musicais, ao articular elementos sonoros conhecidos, como, por exemplo, a inclusão de rap em trechos de suas composições, com aqueles que elas mesmas elaboraram (canções do 4º ano B e do 5º ano B), tais como as próprias reiteraões melódicas e as subversões da forma poética e da estrutura musical. Assim, as crianças, ao interpretarem criativamente, pela produção musical ou fazer musical, o que apreenderam desses códigos, produzem outros novos.

Considerações finais

Quando elaborei o planejamento de música do segundo semestre de 2020 para meus alunos e alunas, pensei na composição musical de canções como possibilidade de fazer música coletiva e criativamente. A justificativa que atribuí a essa proposta consistia na relevância dos processos criativos na educação musical e para o desenvolvimento humano; relevância, aliás, defendida e reivindicada por diversos educadores e educadoras musicais desde, pelo menos, a segunda metade do século XX (FONTERRADA, 2008, p.179).

O que eu não sabia era que as crianças trariam para as aulas de música modos de traduzir seus sentimentos em relação à pandemia. À medida que as composições iam tomando forma e ganhando sons, algumas questões acerca da atuação infantil na sociedade me provocavam reflexões. A primeira delas procedia de leituras recentes que eu havia feito: as crianças são sujeitos que atuam e interferem na sociedade; as crianças são sujeitos ativos que transformam a sociedade; as crianças têm habilidade de agir criativamente sobre a sociedade (CORSARO, 2011; JAMES, 2009; MAYALL, 2002; QVORTRUP, 2009).

Em um contexto de Covid-19, o que as crianças têm a nos dizer? O que podemos ouvir dessas crianças sobre esse momento? De que modo a forma musical dada por essas crianças à pandemia nos afeta e as afeta? O que este grupo de crianças parece nos dizer sobre a pandemia que enfrentamos é que o mundo no qual elas vivem, isto é, este momento adverso, estava (está) de acordo com o que ouvimos em cada composição apresentada aqui, marcado por uma série de

incertezas e medos, por infinitas memórias e lembranças, por sensações e sentimentos confusos, mas também pela espera de que as boas lembranças se reitem, se renovem.

Ostrower (2009) nos diz que, ao ordenar e significar o que vivem, as crianças reinventam – ou renovam – o que estão vivendo. Já Koellreutter (2018, p.94) escreve que “num mundo em que tudo flui, é o que não se renova um empecilho, um obstáculo”. Nesse sentido, a composição musical parece estar prometida à renovação, à transformação. Isso se aplica também à educação musical, no trabalho com as crianças, com a diferença de que este campo invoca também aspectos formativos: o desenvolvimento musical e poético, o contato e a relação com o fenômeno e materiais sonoros, o exercício da criatividade, o respeito às diversas ideias de mundo e de música, o trabalho em equipe, o desenvolvimento crítico. Contudo, mais que um recurso pedagógico, este modo do fazer musical, que se efetiva em uma educação musical *na* música e *na* criatividade, a partir do que nos indicam as canções contempladas aqui, parece oferecer às crianças a possibilidade de viver e de se expressar em sua inteireza; parece legitimar a atuação das crianças como construtoras de suas próprias infâncias e músicas.

O jogo-música, dessa forma, tanto permite que as crianças apreendam o mundo em que vivem, quanto lhes possibilita, ao interpretarem-no criativamente, que o renovem. Isso significa que a composição musical, na medida em que estimula uma relação criativa com o fenômeno sonoro, pode se firmar como amplificadora das vozes infantis e de seu pensamento sonoro. Só nos resta descobrir se nós, educadores e educadoras musicais, estamos dispostos a cessar nossos momentos de fala para ouvir as crianças e deixar que elas renovem o que for necessário.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. 13. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

BEINEKE, V. A composição no ensino de música: perspectivas de pesquisa e tendências atuais. *Revista da Abem*, v. 16, n. 20, p. 19-32, set. 2008. Disponível em: <http://www.abemeduacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/245/177>. Acesso em: 31 jul. 2020.

BEINEKE, V. Aprendizagem criativa na escola: um olhar para a perspectiva das crianças sobre suas práticas musicais. *Revista da Abem*, v. 19, n. 26, p. 92-104, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.abemeduacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/177/112>. Acesso em: 31 jul. 2020.

BEINEKE, V. Crianças como críticos musicais em sala de aula: processos intersubjetivos na aprendizagem criativa. *Opus*, v. 24, n. 1, p. 153-166, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/opus2018a2407/pdf>. Acesso em: 31 jul. 2020.

BEINEKE, V. Ensino musical criativo em atividades de composição na educação básica. *Revista da Abem*, v. 23, n. 34, p. 42-57, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://www.abemeduacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/531/441>. Acesso em: 31 jul. 2020.

BEINEKE, V. *Processos intersubjetivos na composição musical de crianças: um estudo sobre a aprendizagem criativa*. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

BENJAMIN, W. Brinquedo e brincadeira. Observações sobre uma obra monumental. In: BENJAMIN, W. *Magia e Técnica, Arte e Política*. Ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras Escolhidas v. I. Trad. Sergio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994a. p. 249-253.

BRITO, M. T. A. *Hans-Joachim Koellreutter: ideias de mundo, de música, de educação*. São Paulo: Peirópolis; Edusp, 2015.

BRITO, M. T. A. Música, infância e educação: jogos do criar. *Música na Educação Básica*, v. 5, n. 5, p. 100-113, 2013. Disponível em: http://abemeduacaomusical.com.br/revista_musica/ed5/artigo8.pdf. Acesso em: 4 ago. 2020.

BRITO, M. T. A. *Música na educação infantil: propostas para a formação das crianças*. São Paulo: Peirópolis, 2003.

BRITO, M. T. A. *Por uma educação musical do pensamento: novas estratégias de comunicação*. Tese (Doutorado em Comunicação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

- BRITO, M. T. A. *Um jogo chamado música: escuta, experiência, criação, educação*. São Paulo: Peirópolis, 2019.
- CAMPOS, M. C. *A educação musical e o novo paradigma*. Rio de Janeiro: Enelivros, 2000.
- CORSARO, W. A. *Sociologia da infância*. Trad. Lia Gabriele Regius Reis. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- DELALANDE, F. *A música é um jogo de criança*. Trad. Alessandra Cintra. São Paulo: Peirópolis, 2019.
- DELEUZE, G. *Lógica do sentido*. Trad. Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- FONTEERRADA, M. T. O. *Ciranda de sons: práticas criativas em educação musical*. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2015.
- 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.
- FRANÇA, C. C.; SWANWICK, K. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. *Em pauta*, v. 13, n. 21, p. 5-41, dez. 2002. Disponível em: http://ceciliacavalerierfranca.com.br/wp-content/themes/cecilia/downloads/textos/artigos/019_em_pauta.pdf. Acesso em: 31 jul. 2020.
- JAMES, A. Agency. In: QVORTRUP, Jens; CORSARO, William A.; HONIG, Michael-Sebastian (ed.). *The Palgrave handbook of childhood studies*. New York: Palgrave Macmillan, 2009. p. 34-45.
- JAMES, A.; PROUT, A. (ed.). *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood*. London, New York: Falmer Press, 1990.
- KOELLREUTTER, H.-J. O espírito criador e o ensino pré-figurativo. In: KATER, Carlos (org.). *Cadernos de estudo: educação musical: especial Koellreutter*. São João del-Rei: Fundação Koellreutter, 2018. p. 94-102.
- MAYALL, B. *Towards a sociology for childhood: thinking from children's lives*. Buckingham: Open University Press, 2002.
- PACHECO, J; PACHECO, M. F. *Escola da Ponte: uma escola pública em debate*. São Paulo: Cortez, 2015.
- QVORTRUP, J. Childhood as a structural form. In: QVORTRUP, Jens; CORSARO, William A.; HONIG, Michael-Sebastian (ed.). *The Palgrave handbook of childhood studies*. New York: Palgrave Macmillan, 2009. p. 21-33.

- OSTROWER, F. *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis: Vozes, 2009.
- SALLES, P. P. A reinvenção da música pela criança: implicações pedagógicas da criação musical. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.
- SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Asa, 2004. p. 9-34.
- SARMENTO, M. J. *Imaginário e culturas da infância*. Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 2003. Disponível em http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf. Acesso em: 4 de ago. 2020.
- SARMENTO, M. J.; TREVISAN, G. A crise social desenhada pelas crianças: imaginação e conhecimento social. *Educar em Revista*, Edição Especial n. 2, p. 17-34, set. 2017.
- SCHAFER, M. *O ouvido pensante*. Trad. Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1991.
- SWANWICK, K. *A Basis for Music Education*. London: Routledge, 1979.
- SWANWICK, K.; TILMAN, J. The sequence of musical development: a study of children's composition. *British Journal of Music Education*, Cambridge: Cambridge University Press, v. 3, p. 305-339, 1996.
- VINCENZI, A. La formación del educador musical latinoamericano. In: BATRES, E.; GAINZA, V. H. (org.). *La formación del educador musical latinoamericano*. Cuadernos de Reflexión. Guatemala, C.A.: Avanti – Fladem, 2015. p. 31-40.

APÊNDICE

Meus Amigos

Composição coletiva do 3º ano A
(2020)

$\text{♩} = 100$ F C C/E F C C/E

1. A - do - ro meus a - mi - gos, e - les tão sem - pre co - mi - go. ____ A
 2. A gen - te brin - ca jun - tos no par - qui - nho da es - co - la; pe - ga -
 3. Vó - cês já per - ce - be - ram ____ que so - mos mui - to, a - mi - gos, mas es -

F C C/E F C C/E F C C/E

3 gen - te, a - pren - de jun - tos, lai - á. ____ Jun - tos na es - co - la, ____ na
 pe - ga, es - con - de, es - con - de, lai - á. ____ Fu - te - bol, cor - ri - da pow, ____ de - pois
 ta - mos bem com fo - me, lai - á. ____ En - tão, va - mos em - bo - ra, ____ che -

F C C/E F C C/E F

6 fes - ta, ou na me - mó - ria, es - ta - mos sem - pre, u - ni - dos, lai - á ____
 va - mos al - mo - çar, ____ es - ta - mos sem - pre, u - ni - dos, lai - á ____
 gou a nos - sa ho - ra, che - ga de de - mo - ra, lai - á ____

Covid-19, seu chato, você só atrapalhou

Composição coletiva do 3º ano B
(2020)

$\text{♩} = 110$

D

1. E - ra u - ma vez um vi - rus mui - to cha - to que me
 2. eu pe - gar co - ro - na, eu fi - co ma - chu - ca - do de tris -

5 D⁹ Em7

fez fi - car em ca - sa, e is - so é um sa - col. Não ve - jo meus a - mi - gos
 te - za, e de sau - da - de, eu não a - guen - to, é mui - to cha - to. Não tem na - da pra fa - zer, só con -

6 1. A G/B A7

já faz mui - to tem - po, nem sai - o mais de ca - sa é mui - to ar - ris - ca - do. Se
 ver - so pe - lo Zoom, que - ro ver os meus a - mi - gos, eu

9 2. A G/B A7 G D Bm7

tô en - te - di - a - do. Sem pé na ru - a, sem pé lá fo - ra, sem en - cos -

13 Em7 A7 D D7 G D Bm7

tar, nem a - bra - çar. Co - lo - ca, a má - sca - ra, pas - sa, ál - cool - gel, to - ma - ra

17 Em7 A7 1. D D7 2. D

que is - so a - ca - be. Sem pé na ca - be.



Quarentena me Lembra

Composição coletiva do 4º ano A
(2020)

$\text{♩} = 150$

A D/A A D/A A D/A A7 D/A

Qua - ren - te - na me lem - bra sau - da - de, me lem - bra, a - mi - za - de

4 A D/A A7 D/A A D/A A D/A A D/A A7 D/A

Qua - ren - te - na me lem - bra sau - da - de, me lem - bra, a - mi - za - de

8 D A D/A A7 D/A E D

Qua - ren - te - na me lem - bra qua - ren - ta; qua - ren - te - na me lem - bra an -

12 E A D/A A D/A

te - na, pe - na te - ma, do - na e - ma. Qua - ren - te - na me lem - bra que, o vi - rus es - tá por a -

16 A D/A A7 D/A A D/A A7 D/A A D/A A D/A

i Qua - ren - te - na me lem - bra que, o vi - rus me fez es - pe -

20 A D/A A7 D/A A D/A A7 D/A D E

rar. Es - pe - ra, me - ni - na, me - ni - no, es -

24 D E D E

pe - ra que eu vou te con - tar. Es - pe - ra, me - ni - na, me - ni - no, es -

28 D E D E

pe - ra que eu vou te en - con - tar. Es - pe - ra seu a - ni - ver - sá - rio, es -

32 D E

pe - ra pra co - me - mo - rar que, o a - no já vai a - ca - bar. Ca -

36 A7

bô!

Nossa Quarentena

Composição coletiva do 4º ano B
(2020)

$\text{♩} = 130$
 G C/G D/G $\begin{matrix} 1. \\ C/G \end{matrix}$ $\begin{matrix} 2. \\ C6/G \end{matrix}$

(intro)

6 G C/G D/G C/G
 A-cho que_a-mi-za-de ri-ma com fe-li-ci-da-de por-que u-ma sem a ou-tra dei-xa tu-do tão sem gra-ça. ...

10 G C/G D/G C/G
 Nes-sa qua-ren-te-na nós es - ta-mos se-pa-ra-dos, mas es - ta-mos sem-pre jun-tos lá no Zoom e no E-d-mo-do.

14 G C/G D/G $\begin{matrix} 1. \\ C/G \end{matrix}$ $\begin{matrix} 2. \\ C6/G \end{matrix}$

19 G C/G D/G C/G
 A-cho que_a-mi-za-de ri-ma com es-sa sau-da-de que eu sin-to da es-co-la e de to-dos meus a-mi-gos. ...

23 Bm7 C6 D Em7 D
 Sin-to_u-ma sau-da-de de can - tar e de dan-çar, sin-to_u-ma sau-da-de de vo - cê que_es-tá me_ou-vin - do.

27 C sus C Rap
 — A - cho que_a-mi - za - de ri - ma com fe - li - ci - da - de por-que u - ma sem a ou - tra dei - xa

31
 tu-do tão sem gra-ça. Nes-sa qua-ren-te-na nós es - ta-mos se-pa-ra-dos, mas es - ta-mos sem-pre jun-tos lá no

35
Zoom e no_E-d-mo-do. A-cho que_a-mi-za-de ri-ma com es-sa sau-da-de que eu sin-to da es-co-la e de

39
to-dos meus a-mi-gos, e de to-dos meus a-mi-gos, e de to-dos meus a-mi-gos, e de to-dos meus a-mi-gos.

43 Bm7 C6 D Em7 D
Sin-to_u-ma sau-da-de de can-tar e de dan-çar, sin-to_u-ma sau-da-de de vo-cê queles-tá me_ou-vin-do.

47 Csus C G/B Am7
Mas, lo-go tu-do vai pas-sar.....

Quarentena

Composição coletiva do 5º ano A
(2020)

Bossa nova (♩ = 60)
F6 Gm7

Quem a-qui não tá de qua-ren-te-na? O-lha só! Meu a-mi-go, que pro-ble-ma! Cê

5 C7 F6
tem que tra-ba-lhar? En-tão, tá tu-do bem! Mas, se vo-cê quer pas-se-ar da mão pro

8 1. 2. Gm7/C F6
vi-rus, pas-sar bem! vi-rus, pas-sar bem! Vo-cê já leu no dício-ná-rio o que

11 Gm7
é a qua-ren-te-na? Fi-ca em ca-sa, meu a-mi-go diz o que cê não-ten-deu. Tem mui-ta

14 C7 F6 1. Gm7/C
gen-te in-di-g-na-da por-que tá en-te-di-a-da, e vo-cê dan-do ro-te e eu sem na-da pra fa-zer! Vo-cê já

18 2. F6 Gm7 C7 F6 (fade out)
na-da pra fa-zer (improviso de falas pedindo às pessoas que fiquem em casa, que respeitem a quarentena)

Tenho Saudade de Você

Composição coletiva do 5º ano B
(2020)

$\text{♩} = 120$ ($\text{♩} = \text{♩}^3$)

Te - nho sau-da - de de an-dar lí - vre - men - te pe-la,es tra - da, cor -

rer de mãos a - ta - das com,os a - mi-gos lá em ca - sa. Dei - tar no chão sem ter preo - cu - pa -

ção de pe - gar cê sa-be,o quê. Te - nho sau-da - de da fa-mi - lia re - u -

ní - da no do-min-go; dos a - mi-gos, dos vi - zi-nhos, dos ca - chor - ros, dos meus pri - mos. Com vo -

cê, ver um fil - me com pi - po - ca no ci - ne - ma,ou na T. V. Te - nho sau-da - de de vo -

cê. Te - nho sau-da - de de vo - cê. Te - nho sau-da - de de vo -

cê. Te - nho sau-da - de de vo - cê, de an-dar e de cor - rer, de an-dar pe-la,es -

tra - da sem ter o que te - mer. Mi - nha vi - da,é bem cor - ri - da, com vo - cê, é tran -

28 Dm7 G7
qui-la. Mi-nha vi-da, é co-lo - ri-da com vo-cê na minha mo - chi - la Te-nho sau-da-de de vo-

32 C C/E F G C C/E F G
cê Te-nho sau-da-de de vo - cê Te-nho sau-da-de de vo -

36 C 2. C
cê cê An-tes de tu-do, um dí-a, em ca-sa, ou-tro dí-a na es-co-la. Vo-cê

40
e-ra mi-nha vi-da, vo-cê e-ra fei-to, um i-mã. Es-sa qua-ren-te - na só nos a-tra-pa - lha. A

44 Dm7 G7 C C/E
nos-sa co-ne-xão vai fi - can-do mais for-ça - da. Te-nho sau-da-de de vo - cê.

48 F G C C/E F G C6
Te-nho sau-da-de de vo - cê. Te-nho sau-da-de de vo - cê.

