



Revista Portuguesa de Educação Artística,
Volume 14, N.º 1, 2024
DOI: 10.34639/rpea.v14i1.263
<https://rpea.madeira.gov.pt>

Adaptação de um Currículo de Educação Musical para Contexto Bilingue: Um Relato de Experiência Docente

Adapting a Music Education Curriculum for a Bilingual Context: A Teaching Experience Report

Juliana Abra-Olivato

EDUNOVA.ISPA

juliana.abra@ispa.pt

RESUMO

O estudo parte da experiência da autora como professora de música em contexto bilingue (português/inglês) em uma escola privada de Educação Básica no Estado de São Paulo, Brasil, entre 2017 e 2019. A partir do relato estabeleceram-se relações interdisciplinares em quatro eixos do conhecimento: comunicação, linguagem, cultura e inclusão. Tais eixos perpassam todo o processo de observação, reflexão, investigação, análise e tomadas de decisões para adaptar um currículo de música para um contexto bilingue de imersão parcial ou total na língua inglesa para alunos entre um ano e meio a nove anos de idade. Os objetivos do estudo incluem a documentação do processo de adaptação do currículo, detalhando a lógica subjacente às principais decisões e partilhando estratégias e atividades pedagógicas eficazes que podem ser implementadas em contextos educativos bilingues, multiculturais e inclusivos. É utilizado um quadro analítico para elucidar as fases de reflexão e de ação do trabalho. Este estudo tem como objetivo oferecer perspectivas e abordagens práticas aos professores e educadores que trabalham em ambientes bilingues, multiculturais e inclusivos.

Palavras-chave: Currículo de Educação Musical; Bilinguismo; Experiência Docente; Linguagem; Estratégias Pedagógicas; Inclusão

ABSTRACT

This study draws upon the author's experiences as a music teacher in a bilingual (Portuguese/English) private elementary school in São Paulo, Brazil, from 2017 to 2019. It establishes interdisciplinary connections across four domains: communication, language, culture, and inclusion. These domains inform the study's approach to observing, reflecting, investigating, analysing, and making curricular adjustments for music education within a bilingual context, characterized by partial or total English immersion for students aged 1.5 to 9 years. The objectives of the study include documenting the curriculum adaptation process by detailing the rationale behind key decisions and sharing effective pedagogical strategies and activities that can be implemented in bilingual, multicultural, and inclusive educational settings. An analytical framework is employed to elucidate the reflective and action-oriented phases of the work. This study aims to offer insights and practical approaches for teachers and educators working in bilingual and inclusive environments.

Keywords: Music Education Curriculum; Bilingualism; Teaching Experience; Language; Pedagogical Strategies; Inclusion

1. Contexto do Estudo

Eu já possuía formação em Música e experiência em ensino de música em contexto bilíngue. Trabalhei anteriormente em uma escola americana onde criei o programa de música, baseado nas competências associadas ao currículo americano de educação musical (*Scoop and sequence*).

Porém, nesta experiência aqui relatada, o desafio foi maior que o anterior, pois havia um programa a ser seguido, formatado para aulas de música em português e que necessitava ser adaptado, pois a supervisão e gestão da escola queria aulas de música bilíngues para classes de imersão total ou parcial na segunda língua.

Este estudo descreve o trabalho realizado por três anos em uma escola de educação básica bilíngue (português/inglês), pertencente a um grupo de escolas de uma franquia canadense, com unidades espalhadas em diversos países. Esta unidade está localizada no interior do Estado de São Paulo, Brasil.

Os alunos de todas as turmas da escola eram brasileiros, e, portanto, tinham como língua materna o português. Os alunos ficavam um período do dia na escola, manhã ou tarde, com possibilidade de estender para o dia todo. Para isso era oferecido o *Full Time* em período oposto ao já frequentado. Durante o *Full Time* diversas atividades aconteciam, entre elas, a música também. Eu era a única professora de música da escola, portanto, ministrava todas as aulas de música e também trabalhava na organização e preparação dos principais eventos escolares que envolviam a música.

As turmas eram divididas entre *Toddler* (um ano e meio e três anos de idade), *Nursery* (três anos de idade), *Junior Kindergarden* (quatro anos

de idade), e *Intermediate Kindergarden* (cinco anos de idade). Cada turma tinha duas aulas de música semanalmente, com 30 minutos cada, em completa imersão na língua inglesa. Com essas turmas não era permitido falar em português em nenhum momento dentro do ambiente escolar, incluindo explicar, cantar, brincar ou conversar. Cada turma tinha entre 15 e 18 alunos e todas as aulas de música eram ministradas por mim, professora titular de música, e acompanhadas por uma professora assistente e uma auxiliar de cada turma. Os objetivos principais com essas turmas eram a musicalização, a sensibilização dos alunos para o mundo sonoro, a estimulação multissensorial e motora, e o desenvolvimento da aprendizagem da língua inglesa por meio das canções e jogos musicais.

Ainda haviam os alunos do Ensino Fundamental (correspondente ao 1.º CEB), sendo o *Year 1* (seis anos de idade), *Year 2* (sete anos de idade), e *Year 3* (oito anos de idade). Para estas turmas as aulas de música ocorriam uma vez por semana, com aulas de 50 minutos cada e bilíngues, ou seja, era permitido falar e/ou cantar em português e inglês, em imersão parcial na segunda língua. Cada turma tinha entre 20 e 30 alunos e todas as aulas de Música eram ministradas por mim, professora titular de música, e acompanhadas pela professora assistente de cada turma. Os objetivos principais com essas turmas eram a iniciação musical, o desenvolvimento de habilidades musicais e motoras e o estímulo ao desenvolvimento da aprendizagem da língua inglesa por meio das canções e jogos musicais.

O trabalho docente em educação musical tinha um duplo objetivo, ou seja, trabalhar a musicalização com os alunos, e em língua estrangeira ou contexto bilíngue. No contexto do inglês como

língua estrangeira (*EFL – English as a Foreign Language*), sendo a maioria dos alunos não-fluente em inglês, e, tendo como língua materna o português, não havia espaço para muitas explicações ou diálogos longos. Ou seja, a relação professor-aluno não conseguia se estabelecer, pelo menos a princípio ou parcialmente, somente pela comunicação oral, já que os alunos não ingressam dominando a língua estrangeira. Esta competência é construída ao longo dos anos na Educação Básica bilíngue.

Todas as aulas de música ocorreram em um espaço de uso multidisciplinar, com prioridade para as aulas música. Era uma sala ampla, com boa luminosidade e uma das paredes coberta de espelhos. Havia um tapete de chão (tipo *tatami*) no centro da sala e estantes com instrumentos musicais feitos pelos alunos com material reciclável, *boom whackers* (tubos sonoros de uso coletivo), flautas doces (de uso individual), instrumentos de percussão, e um teclado, um ukulele, e uma escaleta de uso da professora. As paredes eram cobertas com materiais relacionados às aulas, como os cartões de memória, materiais visuais sobre música e trabalhos realizados pelos alunos.

Todas as aulas eram previamente planejadas e passavam pela aprovação da coordenação escolar antes de serem efetuadas. Cada aula tinha uma estrutura correspondente a um modelo de organização da escola. Havia o momento de receção dos alunos na sala, depois eles tiravam os calçados e sentavam-se no tapete de chão. Fazíamos a receção com uma canção com seus nomes, incluindo algum movimento, depois seguiam-se outras atividades de música. Estas eram divididas em categorias conforme as aulas e o programa a ser seguido. Alternavam-se entre momentos de música e movimento, exploração sonora, hora de cantar, hora de tocar, e aprecia-

ção musical. O encerramento chamado de *clean up*, às vezes incluía um breve relaxamento ou apreciação musical e a conclusão/encerramento com a organização da sala e dos materiais utilizados. Depois os alunos calçavam os sapatos e faziam fila para serem conduzidos à próxima aula e/ou atividade.

2. O Presente Estudo

Este estudo parte de um autorrelato de experiência docente, no qual apresenta e discute estratégias pedagógicas significativas neste contexto, além de necessárias para alcançar o objetivo da musicalização em um espaço bilíngue, bem como a inclusão do aluno(a) no contexto do bilinguismo.

A metodologia é qualitativa e descritiva, aceitando a experiência como ponto de partida para a aprendizagem (Mussi *et al.*, 2021), à semelhança de outros trabalhos científicos da mesma natureza (Cansi, 2022; Cavanhi *et al.*, 2022; Silva & Coelho, 2022).

Faço a seguir uma apresentação crítica de práticas pedagógicas, considerando a educação musical em um contexto bilíngue como multicultural, com possibilidades ampliadas nos eixos da comunicação, da linguagem, da cultura e da inclusão.

2.1. Comunicação

A musicalização bilíngue é plenamente difundida em escolas bilíngues brasileiras, se encaixando em um ambiente de aquisição da segunda língua de forma orgânica, natural e apreendida pela experiência. Ocorre no cotidiano da escola em momentos da rotina, de transição, de aprendizado, de diversão e também como aulas estruturadas.

A música como unidade curricular nas escolas de Educação Básica é obrigatória e um direito garantido por lei, podendo ser uma disciplina bilingue. E é dentro deste formato que decorreu esta experiência docente aqui relatada.

A música possui grande valor artístico, estético, cognitivo e emocional, além de oferecer possibilidades interdisciplinares. Conforme se observa no *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (Ministério da Educação e do Desporto, 1998), a música possui capacidade de comunicar sensações e sentimentos por meio do som e do silêncio e está presente em todas as culturas, sendo que na Grécia Antiga já era considerada fundamental na formação dos futuros cidadãos, ao lado da Matemática e da Filosofia.

Segundo esse mesmo documento, que traz bases para o currículo da Educação Infantil (correspondente ao Pré-Escolar), o canto desempenha um papel de grande importância na educação musical infantil, pois integra a melodia com o ritmo, sendo um excelente meio para desenvolver a audição, já que as crianças, ao cantarem, imitam o que ouvem, o que influencia de maneira extremamente positiva no desenvolvimento da audição. Ao imitar, as crianças desenvolvem a elaboração do repertório de informações que se transformará em uma linguagem e que servirá para que se comuniquem posteriormente.

No contexto bilingue, estratégias de comunicação lúdicas e icônicas, atividades contendo símbolos e signos passaram a ser prioridade em um programa de educação musical bilingue para alunos com idade entre um e nove anos. A comunicação é, portanto, o primeiro eixo que norteia este trabalho.

2.2. Linguagem

A linguagem da música é uma das cem linguagens das crianças (Edwards *et al.*, 2015). Nasce com elas, ganha primeiras formas nas vocalizações e nos balbucios, para evoluírem em investigações cada vez mais complexas, que utilizam as escutas sonoras e musicais que realizam mais ou menos intencionalmente. Desde tenra idade, as crianças já possuem percepções precoces de aprendizagem da língua que se relacionam diretamente com as percepções precoces de aprendizagem da língua musical (Abra-Olivato & Martins, 2022).

Apesar de não considerar a música como linguagem, mas sim uma literatura universal, o educador musical e pesquisador Edwin Gordon (2008) afirma que a criança tem percepções precoces de aprendizagem e necessita delas para um melhor desenvolvimento, tanto no campo da linguagem escrita, como da linguagem (ou literatura, como ele define) musical.

Em sua longa listagem sobre as principais semelhanças entre a linguagem e a música, Sloboda afirma que “tanto a linguagem quanto a música são características da espécie humana que aparentam ser universais para todos os seres humanos e específicas dos seres humanos”. Ou seja, “os humanos tem uma capacidade geral de adquirir competências linguísticas e musicais” (Sloboda, 2008, p. 25).

Devemos mencionar aqui, que em se tratando do ensino da música por meio de uma segunda língua falada (que não é a língua materna dos alunos), estamos trabalhando duas novas linguagens simultaneamente: a linguagem musical e a língua inglesa. O acúmulo das duas linguagens traz ainda mais benefícios aos alunos, já que uma experiên-

cia musical intensiva leva a melhorias no processamento executivo, assim como foi demonstrado para o bilinguismo (Bartoli, 2022; Bialystok & De-Pape, 2009).

Apoiada em Chomsky e outros autores, Bartoli (2022) se vale de um ponto de vista conceitual-cognitivo para expressar que a música e a linguagem estão entrelaçadas em muitos aspectos. Seriam duas formas de expressão e meios de comunicação, que tem sua origem na aparição da espécie humana, já que são formas de comportamento que caracterizam os indivíduos e evoluem com eles. Ainda, a música é algo inato ao ser humano, porém, precisa ser estimulada, assim como a linguagem.

Boal-Palheiros e Boia (2020) elencam áreas do desenvolvimento infantil que são apoiadas pelo envolvimento das crianças com atividades musicais, entre elas, a linguagem e a literacia, incluindo o desenvolvimento de competências pré-literárias em crianças nos primeiros anos de vida. Desta forma, a música contribui com as concepções precoces de aprendizagem. Portanto, a linguagem é o segundo eixo que norteia este trabalho.

2.3. Cultura

Segundo o guia da UNESCO (2006), a diversidade linguística é também um reflexo da diversidade cultural e não pode ser quantificada ou categorizada com exatidão. O bilinguismo e o multilinguismo são uma consequência da diversidade linguística a nível individual ou coletivo e referem-se à utilização de mais do que uma língua na vida quotidiana. E ainda, o termo multicultural descreve o carácter culturalmente diverso da sociedade humana. Não se refere apenas a elementos da cultura étnica ou nacional, mas inclui também a

diversidade linguística, religiosa e socioeconómica.

A partir desse delineamento presente nas Orientações para a Educação Intercultural da UNESCO, o trabalho docente com outro idioma em música não significa só cantar canções em inglês, o que também faz parte, mas vai muito além. Significa apresentar outra cultura por meio da arte aos alunos, permitir que eles conheçam o repertório folclórico daquele(s) país(es), jogos musicais que representem sua forma de viver, canções de ninar que utilizam, danças, e muito mais. Esse bilinguismo é cultural, pois a música é uma das maiores expressões culturais de um país, de um povo. Portanto, conhecer a música de diferentes países e povos é conhecer sua diversidade cultural também.

Como educadora musical apaixonada pela música do mundo, sempre trabalhei com a chamada música étnica, que é a música tradicional ou folclórica de cada país. No Brasil, por exemplo, pode ser o samba, o baião, o maracatu, a ciranda e outras. A riqueza musical brasileira é enorme, reconhecida e admirada no mundo todo. Mas, além da música brasileira, procuro mostrar aos meus alunos as músicas de diferentes países, como Espanha, Japão, Senegal, Estados Unidos, Canadá, Rússia, Portugal, etc. Assim, é possível conhecer diferentes culturas ouvindo suas músicas, seus instrumentos, cantando suas canções, brincando suas brincadeiras musicais e também apreciando ativamente e profundamente suas músicas. Portanto, a cultura é o terceiro eixo que norteia este trabalho.

2.4. Inclusão

Considerando que a inclusão é para todos (Fraser, 2009), era preciso incluir as crianças que

não falavam inglês, mas também as que estavam em processo de aquisição da segunda língua. Ainda era preciso incluir a cultura brasileira, que por ser materna, não poderia estar de fora do programa da escola bilingue que é uma franquia canadense, e, por isso, traz um reforço dessa cultura ao currículo escolar. Esse foi um ponto sensível de discussão com a gestão da escola, e foi preciso argumentação e negociação para que a cultura e a música brasileira tivessem espaço, tanto quanto a cultura do Canadá.

A educação musical colabora para a inclusão, pois já possui um perfil inclusivo e amplo. No campo da Educação Intercultural, o primeiro princípio pressupõe o respeito à identidade cultural do aprendente através da oferta de uma educação de qualidade culturalmente adequada e responsável para todos (UNESCO, 2006). Portanto, a inclusão é o quarto eixo que norteia este trabalho.

3. A Prática e as Estratégias Pedagógicas Atualizadas

3.1. O Que Eu Fiz?

Adaptei um programa de educação musical proposto para a rede de escolas brasileiras participante de uma franquia canadense internacionalizada. O programa foi-me apresentado em português, no entanto, a escola trabalhava com a imersão total na língua inglesa para os alunos do *Toddler* ao *Pre-K* (um ano e meio a cinco anos de idade). E, a partir do *Year 1* (primeiro ano do Ensino Fundamental) até o *Year 3* (terceiro ano do Ensino Fundamental) o programa era realizado em língua portuguesa, porém, com abordagem bilingue de repertório, conhecimento musical e cultural.

Para que esse programa funcionasse dentro

da proposta da escola, realizei uma pesquisa pedagógica que abriu campo para explorar e descobrir formas de expressão, regras de jogos, materiais, técnicas e estilos no ensino tanto da música como da linguagem por meio da música. O jogo musical na perspectiva de jogo da arte para a sala de aula foi um elemento chave nesse processo (Abra-Olivato, 2021), permitindo trabalhar os quatro eixos apresentados anteriormente da comunicação (verbal ou não-verbal), linguagem (musical, português e inglês, outras línguas em atividades específicas e língua de sinais), a cultura (brasileira, canadense e de outros países) e a inclusão (de todos os alunos, em todos os níveis escolares, tanto musical quanto de fluência nas línguas).

3.2. Como?

Fiz uma pesquisa na cultura musical da língua inglesa, especialmente a americana, que tem mais oferta de materiais, mas também na canadense e inglesa. Os materiais disponibilizados pelo website *The Singing Classroom*¹ foram de grande valia neste processo. São jogos, canções, brincadeiras e estratégias pedagógicas para a educação musical em língua inglesa. A partir de uma subscrição paga tem-se acesso a partituras, áudios e vídeos sobre diversas atividades. Além de utilizá-las eu também as adaptei ao contexto das turmas, e utilizava as ideias para (re)criar com os alunos. O *YouTube* foi ainda uma plataforma de grande ajuda na pesquisa das canções de língua inglesa.

Observando a estrutura pedagógica de divisão das canções de acordo com seus propósitos e objetivos educacionais, dividi-as em categorias: *folk songs* (canções folclóricas), *finger songs* (canções de dedos), *traditional* (repertório tradicional),

1 Disponível em: <https://www.thesingingclassroom.com/>.

rhyme songs (canções rimadas), *nursery rhymes* (rimas infantis) e outras.

A estas, acrescentei as formas musicais infantis brasileiras, provenientes da língua portuguesa, como as cirandas, as danças de roda, as rimas, lengalengas, as canções tradicionais, entre outras. Dentro desta pesquisa, o trabalho da educadora e etnomusicóloga brasileira Lydia Hortélio foi de grande valia. Com muitos textos não publicados, a pesquisa de Hortélio fica acessível por suas entrevistas, algumas palestras online, exposições e homenagens. Compartilho, nas referências, o link da 45.^a ocupação Itaú Cultural que homenageou Lydia Hortélio, na qual estive presente, e também uma entrevista com a educadora que pode ser lida por meio de registo de imagem (ItaúCultural, 2019; Hortélio, s. d.).

A partir disso comecei a construir um novo programa que se baseasse no currículo já existente, porém, que também atendesse às necessidades de ensino da educação musical, ao bilinguismo, à cultura da língua inglesa, e à cultura brasileira. Foi realizado dessa forma para que o ensino musical não fosse falho e/ou com lacunas, porque não bastava apenas traduzir o que se fazia em português, ou apenas repetir as canções em língua inglesa com os alunos. Era preciso construir algo novo, significativo e com estratégias pedagógicas diferenciadas para um contexto tão específico.

Havia ainda uma cobrança da gestão escolar sobre o bilinguismo, era preciso estar alinhada ao conteúdo linguístico que cada turma estava aprendendo, as unidades que estavam vivenciando, ao vocabulário que era suposto trabalhar com cada faixa etária. Por exemplo, se o *Nursery* estava focado em meios de transporte, a aula de música colaborava para reforçar o conteúdo, com jogos, atividades e canções.

3.3. O que Desencadeou tais Decisões?

A necessidade de expressão em outra língua, no caso uma língua estrangeira a todos, e de me fazer ser compreendida por eles. Isso motivou as minhas decisões que levaram a novos caminhos pedagógicos para dar conta da demanda neste contexto.

3.4. Contextualizando a Educação Musical no Bilinguismo

As aulas de música bilíngues eram trabalhadas principalmente dentro do conceito da musicalização infantil, entendendo-se o termo como um processo que prepara a criança para a iniciação musical. Isso ocorria com crianças a partir dos dezoito meses de idade e seguia até o Fundamental I (1.^o CEB), quando também era incorporada a Iniciação Musical por meio da iniciação à flauta doce, ao canto coral, o trabalho com *boom whackers* (tubos sonoros) e à leitura musical.

E, quando falamos em musicalização infantil, dentro da minha experiência de formação e docência, trata-se de uma pedagogia ativa, democrática e participativa (Brito, 2019; Oliveira-Formosinho & Pascal, 2018) e, portanto, com a participação ativa tanto do professor, quanto do aluno, em uma experiência de reciprocidade. Nesse modelo, há dois pontos fundamentais que participaram profundamente da vertente artística: a linguagem do movimento e a multissensorialidade. A partir disso, a utilização de recursos materiais foi ferramenta indispensável, e são inúmeros os objetos cotidianos que podem ser contextualizados e utilizados em uma aula de musicalização infantil.

Considero que o processo de musicalização trabalha com: (1) a percepção do esquema corporal; (2) a coordenação motora e o relaxamento; (3) a orientação espacial e temporal; (4) a atenção e reação; (5) a discriminação pelo ouvido da altura, intensidade, timbre e duração do som; (6) a percepção, a experimentação e a criação de sons, ritmos e formas musicais.

Pelo caráter naturalmente interdisciplinar da educação musical (Turhal, 2020), ela se adapta mais facilmente a contextos pedagógicos diversos, podendo ser utilizada para aceder a outras culturas, conhecer mais profundamente uma cultura na qual se convive, e também no aprendizado de outras línguas. Isso atinge os eixos da cultura, da linguagem e da inclusão apresentados anteriormente.

A inteligibilidade do som também ajuda no aprendizado de outras línguas, já que “treina” o cérebro para ouvir (perceber), reconhecer e executar ou criar sons. Tal habilidade será muito requerida no aprendizado de outras línguas, ao também perceber, reconhecer e executar sons próprios dessa língua que, muitas vezes, não existem em nossa língua materna (Bartoli, 2020). Neste ponto, o eixo da comunicação é trabalhado.

3.5. As Estratégias Pedagógicas: Educação Musical Ativa, Jogos Musicais e Atividades Multissensoriais

A musicalização bilíngue foi possível por meio da educação musical ativa, que incorpora a apreciação musical ativa, o jogo musical, a linguagem do movimento e a liberdade de criação. No campo dos jogos musicais, uma das principais referências para minha pesquisa é o trabalho de Brito (2019), que traz a premissa que o jogo é o fazer musical

em si mesmo, inspirada no trabalho de Delalande (2019), que defende o jogo musical como forma de aprendizado da criança.

Sempre busquei musicalizar os alunos de acordo com as fases do seu desenvolvimento. Delalande (2019) apresenta relações entre os jogos musicais propostos na educação para cada fase do desenvolvimento e os jogos próprios a cada estágio de desenvolvimento cognitivo infantil propostos por Piaget. Esta é uma ideia central no trabalho do autor, na qual encontrei fundamentação para a minha prática docente e explorei a ideia na relação com a música como jogo da arte (Abra-Olivato, 2021).

Por volta dos 18 meses de idade, a criança já percebe pessoas, objetos, cores, formas e estímulos ao seu redor, provavelmente também já fala algumas palavras e anda sem ajuda. É uma fase marcada pelo despertar da criança para os seus sentidos, incluindo o auditivo. É uma fase propícia para a musicalização infantil, o despertar da criança para a música, para este rico universo sonoro, que não trabalha apenas ruídos ou sons isolados, mas a música como forma de arte, expressão, formação integral do ser humano e ferramenta sensibilizadora desse ser em desenvolvimento.

Portanto, nessa fase, a criança é capaz de, gradativamente, e a seu tempo, ouvir uma história cantada, contada ou musicada; manipular os instrumentos musicais da bandinha rítmica; cantar trechos de música; acompanhar o ritmo das músicas com o balanço do próprio corpo e outros movimentos; obedecer a comandos sonoros, como por exemplo, parar quando a música para, como na brincadeira da estátua. Algumas crianças até acompanham as canções com instrumentos rítmicos marcando o tempo junto do(a) professor(a).

Para as crianças muito novas (entre 18 e 36 meses), a estratégia para o aprendizado das letras das canções em inglês passava pela repetição constante e variada. Ou seja, as canções eram cantadas em vários momentos do dia, durante a rotina da sala de aula, nos momentos de transição, nas aulas de música, e sempre que possível. O repertório tradicional tem uma seleção de canções em comum, portanto, era compartilhado. As professoras assistentes que acompanhavam as aulas de música também percebiam o que estava sendo trabalhado e replicavam à sua forma, em outros momentos com os alunos. Elas aprendiam as canções e/ou jogos que só eram feitos nas aulas de música e levavam isso para outros momentos da rotina, já que passavam o dia todo com os alunos.

Durante as aulas de música, o repertório era trabalhado com variações, ou seja, cantado com letra, sem letra, com acompanhamento de instrumentos, com movimentos do corpo, e também com auxílio de materiais audiovisuais. Os cartões de memória (*memory cards*, que serão descritos a seguir em 3.7.) também eram de grande auxílio neste processo, pois os alunos tinham algo concreto, uma figura, uma imagem, algo que os remetesse à canção.

Outro aspecto que se mostrou decisivo para o sucesso da musicalização bilíngue em minhas aulas foram as atividades multissensoriais, já que a criança aprende por inteiro, com todos os seus sentidos. Então, usei isso a favor da música e do bilinguismo, apresentando atividades lúdicas e multissensoriais.

Como não é possível descrever todas as atividades e estratégias realizadas durante três anos de experiência docente com média de 13 turmas e 25 aulas semanais, selecionei duas para parti-

lhar alguns detalhes. No mais, estratégias e ideias de atividades pedagógicas permeiam todo este relato de experiência, e podem ser extraídas e adaptadas a diversos contextos educativos.

3.6. Atividade da Caixa Misteriosa

Com as turmas de Educação Infantil (Pré-Escolar) que correspondiam ao JK e IK (quatro e cinco anos de idade) havia um instrumento musical dentro de uma caixa misteriosa, toda fechada e coberta por tecidos e/ou papéis. Os alunos deveriam adivinhar qual era o objeto colocando as mãos dentro de uma abertura na caixa, enquanto eu fazia perguntas em inglês sobre o objeto. O mistério envolvido despertava imensa curiosidade nos alunos, que interagiam com as perguntas e se esforçavam para descobrir o que havia lá dentro. Enquanto isso, a aprendizagem da língua inglesa, das características dos objetos musicais e do estímulo ao tato eram desenvolvidas.

3.7. Memory Cards

A cada nova música trabalhada, um cartão de memória era confeccionado com uma imagem referente àquela canção e seu título, e era afixado ao quadro da sala de música. Em vários momentos da aula era pedida a participação dos alunos, que poderiam apontar as canções que eles gostariam de cantar/tocar, ou poderiam responder perguntas apontando os cartões. Este recurso era utilizado com todas as turmas, cada qual com seu nível de aprendizagem cognitiva.

Um exemplo prático com a turma do *Nursery* (três anos de idade) era questionar: “Qual música fala sobre barcos?” e eles apontavam para a canção tradicional *Row, row, your boat* que estava

no quadro, junto aos *memory cards*. Fazíamos o movimento como se estivéssemos no barco, um barco construído com almofadas, onde, imaginariamente remávamos no “mar” e cantávamos a canção. Tal estratégia permitia que os alunos interagissem mais nas aulas, especialmente aqueles com mais dificuldades de comunicação ou integração.

3.8. Recursos e Materiais

Os instrumentos que eu utilizava para acompanhar os alunos ou para estimulá-los nas atividades eram o teclado, o ukulelê, a escaleta, a flauta doce soprano e alguns instrumentos de percussão. Porém, considero importante ampliar o olhar e entender que muitos objetos do cotidiano podem ser pedagógicos em uma aula de música para crianças, como, por exemplo, os seus próprios brinquedos. No “dia do brinquedo” os alunos traziam um brinquedo de sua escolha para a escola e nós fazíamos músicas com eles, adaptando o repertório existente ou criando novas canções. Outros objetos como copos, tecidos coloridos, bolas de todos os tamanhos eram sempre incorporados ao cotidiano escolar de forma lúdica e sempre com propósito pedagógico.

Sobre os instrumentos musicais para os alunos, o mais comum em escolas brasileiras é o uso da bandinha rítmica, que são instrumentos de percussão em tamanho menor que o real, feitos especialmente para esta finalidade. Com tambores, chocalhos, reco-reco, ganzás, triângulos, pratos e outros, fazíamos exercícios rítmicos, explorando diferentes sons dos instrumentos, acompanhando canções do repertório infantil, jogando jogos musicais, ou criando nossos sons e ritmos.

De acordo com o desenvolvimento da criança na música, introduzíamos instrumentos como as flautas doces, os xilofones e outros instrumentos de percussão. Ainda contávamos com a sua participação e inclusão junto aos instrumentos harmônicos e aos instrumentos construídos com materiais alternativos, além do *boom whacker* (tubo sonoro) e outros.

As aulas ocorriam na sala de música, um espaço confortável e aconchegante, com um tapete para que as crianças pudessem tirar os sapatos, se sentarem e se sentirem a vontade. Às vezes, usávamos outros espaços como a quadra externa e o jardim, fazendo aulas ao ar livre.

Como recurso pedagógico, o uso da internet foi absolutamente necessário para pesquisas e uso das TICs em sala de aula. Recursos como websites, *YouTube*, gravações e vídeos musicais, jogos e aplicativos eram recorrentes nas aulas de música bilíngues.

3.9. Repertório Cultural

Após reuniões que solicitei com a diretoria sobre a necessidade de os alunos também fazerem música em sua língua materna, algumas turmas passaram para a imersão parcial em inglês nas aulas de música, e assim poderiam cantar mais em português. Dessa forma era possível inserir e vivenciar com os alunos aspectos vitais da cultura brasileira. Também a cultura de outros países de língua inglesa era abordada por meio de jogos musicais, canções e danças tradicionais, como dos Estados Unidos, Canadá, Reino Unido e Austrália. Porém, havia ainda um cuidado em universalizar essa cultura, trazendo o repertório de todo o mundo para a sala de aula.

Um exemplo dessa universalização cultural era

o trabalho com as canções de ninar do mundo, um projeto permanente que eu realizava com todas as turmas, adaptando o material e o conteúdo a cada faixa etária. *42 Lullabies from around the world*² é um recurso audiovisual bem elaborado, com o qual é possível fazer apreciação musical, momentos de relaxamento, projetos sobre a cultura dos diversos países, explorar a Geografia, a Língua, a Música e outras questões.

Em momentos pontuais do programa, a linguagem de sinais fazia parte do conteúdo ministrado. Fazíamos, inclusive, apresentações em Dias da Família usando a linguagem de sinais, no caso, a *American Sign Language* (ASL). O eixo da inclusão era trabalhado, e o repertório cultural dos alunos enriquecido com a vivência de mais uma língua.

3.10. Avaliações das Aprendizagens Musicais e da Segunda Língua

O programa de música foi desenvolvido de modo a agrupar atividades lúdicas e de registo que visassem propiciar aos alunos uma vivência e breve iniciação na linguagem musical, devidamente adequado à sua realidade e às expectativas de desenvolvimento das competências da língua inglesa.

Na aprendizagem musical das crianças mais novas (18 meses a cinco anos de idade), com foco na musicalização infantil, observou-se um desenvolvimento desejável de suas competências auditivas, de reconhecimento sonoro, de movimentação do corpo pelo som, de desenvolvimento de coordenação motora ao manipular os instrumentos musicais, desenvolvimento da fala e do canto. Isso foi avaliado trimestralmente por

meio de instrumentos, tanto de forma coletiva, com rubricas mais abrangentes e também por meio de relatórios individuais que pormenorizavam o desenvolvimento de cada criança. O item “participação” era bastante evidenciado, dado que quanto maior a integração do aluno às aulas e às atividades, maiores suas chances de desenvolvimento cognitivo, social e musical.

A respeito das crianças entre os seis e oito anos de idade, para além dos itens supracitados, o foco era uma breve iniciação musical, incluindo-se a iniciação à flauta doce, aos tubos sonoros, ao uso mais específico dos instrumentos de percussão, a introdução à leitura musical e ao desenvolvimento auditivo e de criação musical por meio de jogos e brincadeiras musicais. A avaliação destas competências ocorria da mesma maneira, com rubricas coletivas e relatórios individuais.

No que respeita as aprendizagens da língua inglesa, tratando-se de um processo global, que ocorria não apenas nas aulas de música, não era avaliado por mim do ponto de vista das competências linguísticas. Todo o trabalho de educação musical em contexto bilíngue aqui descrito, refletido e discutido contribuía para a aquisição de vocabulário, oralidade da língua e percepção dos sons que a compõe.

Como parte integrante da educação musical, os alunos adquiriam, de forma geral, capacidades para cantar e reproduzir sons da língua inglesa, conforme discutido à luz de autores da área da música, linguagem e bilinguismo. Desta forma, ocorria um processo de integração de conteúdo e linguagem (*Content and Language Integrated Learning, CLIL*), o qual diz respeito ao ensino e à aprendizagem da língua e das áreas disciplinares (neste caso a música) na mesma sala de aula, ao mesmo tempo (Mercedes, 2016). Deve-se

² Disponível em: https://www.youtube.com/playlist?list=PL1JPCVROsLh4E7zmzUGvuTDFkc_Lbsfl.

ainda considerar que, tanto a aprendizagem da linguagem musical, como a aprendizagem de uma segunda língua não são processos lineares ou ordenados, mas ocorrem segundo as experiências vividas (Affonso, 2011).

3.11. Dificuldades Encontradas

Algumas dificuldades maiores a serem ultrapassadas podem ser tratadas no âmbito da delimitação que a própria comunicação oral impõe e da gestão e apoio escolares aos docentes, que poderia trabalhar mais alinhada aos objetivos macro da educação, como a qualidade na educação, e não tanto em interesses específicos de um programa institucionalizado dentro de uma rede de franquias.

3.12. Sobre a Gestão

A gestão escolar era uma via de mão dupla, que incentivava o uso da língua e seus conteúdos, mas intervinha de forma excessiva nas aulas e planeamento dos docentes. Havia também a questão da inserção da cultura brasileira, que precisou ser conquistada com o tempo e argumentação sólida, dentro de um modelo pedagógico que valorizava expectativas académicas advindas de um modelo canadense.

3.13. Sobre a Oralidade

Observei que algumas atividades simplesmente não funcionavam neste contexto de bilinguismo e/ou imersão na língua estrangeira. Seriam atividades que necessitavam de muita explicação prévia, bastante direcionamento, ou que dependesse muito da comunicação verbal.

Encontrei alguma dificuldade para trabalhar o tópico da orquestra, pelo nível de proficiência da língua inglesa que era exigido dos alunos para que compreendessem os nomes e funcionamento dos instrumentos e suas respectivas famílias ou naipes. Como forma alternativa, dada a dificuldade em ter presencialmente os instrumentos e a própria orquestra, foram escolhidas atividades mais lúdicas como vídeos interativos e *performances* em sala para abordar o assunto. Por meio de vídeos de animação os alunos se interessavam e visualizavam melhor os instrumentos. Ainda com gravações audiovisuais de orquestras profissionais tocando, os alunos poderiam “brincar” de serem os regentes ou instrumentistas enquanto se familiarizavam com o tema, observavam o caráter da música, as pausas, as famílias dos instrumentos que tocavam. Fica o exemplo da gravação de *West Side Story: Mambo* com condução de Gustavo Dudamel³, que era utilizada com os alunos para esse fim. Havia grande integração e descoberta por parte dos alunos, já que muitos nunca haviam ouvido e/ou assistido alguma orquestra sequer.

3.14. Modelo Analítico

Como modelo analítico para as ações docentes apresentadas neste estudo, trago o modelo de ação e reflexão proposto por Korthagen (2001), o qual descreve um processo ideal de aprendizagem experiencial como uma alternância entre ação e reflexão com cinco fases distintas: (1) ação, (2) retrospectiva da ação, (3) tomada de consciência dos aspetos essenciais, (4) criação de métodos alternativos de ação e (5) ensaio, que é, em si

³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NYvEvP2cmdk&list=PL7nCxCkZWGlpcokhh7GEHXbsMDG2k4Gj&index=19>.

mesmo, uma nova ação e, portanto, o ponto de partida de um novo ciclo. Este modelo de cinco fases é designado por modelo ALACT (segundo as primeiras letras das cinco fases, respetivamente em inglês), conforme se observa na figura 1.

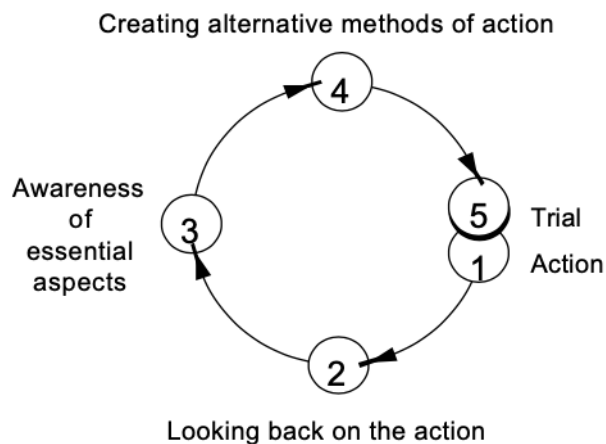


Figura 1— Modelo ALACT, como apresentado em Korthagen (2001)

A Figura 1 apresenta um processo em cinco fases, sendo a primeira “ação”, a segunda “olhar para trás na ação”, a terceira “consciência dos aspetos essenciais”, a quarta “criando métodos alternativos de ação” e a quinta “ensaio”.

Conforme o modelo se aplica na formação de professores, acredito que seu propósito se relaciona positivamente como o objetivo deste relato de experiência, bem como com as fases deste processo. Relacionamos então as fases do modelo apresentado com as fases da experiência que culminou neste relato, sendo: (1) ação por meio do ensino de música bilíngue para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, (2) olhar retrospectivo sobre a ação por meio da reflexão das necessidades dos alunos, da professora, da adaptação do programa a ser implementado, e ainda todos os conceitos e imagens trazidos à esta reflexão,

(3) consciência de aspetos essenciais a serem analisados e considerados, nas áreas da comunicação, linguagem, cultura, e inclusão, (4) criação de estratégias pedagógicas de ação que permitiram a adaptação do currículo e a musicalização e iniciação musical bilíngue dos alunos, (5) ensaio, que seria uma nova ação, se traduz na produção deste estudo, que inicia um novo ciclo de ação, reflexão e experiência a partir dele mesmo, sendo também, uma primeira fase do modelo.

4. Considerações Finais

Desta experiência relatada, salientamos que esteve inserida em quatro eixos, sendo da comunicação, da linguagem, da cultura e da inclusão. Em cada um deles se observou a mais valia na formação integral dos alunos, tanto no âmbito do desenvolvimento das competências musicais quanto do inglês como língua estrangeira, ambos avaliados por meio de rubricas e relatórios construídos trimestralmente pela professora a cada aluno. Destaca-se ainda o desenvolvimento profissional da professora que, após esta experiência, com toda a investigação, seleção, ação e reflexão pôde melhorar suas competências como professora, investigadora e formadora de formadores.

Tratamos essa experiência com diversos propósitos e com amplas possibilidades, observando que atendeu às demandas do currículo de educação musical, do programa educacional da escola em questão, das recomendações oficiais para a educação básica, e com uma visão multicultural para o bilinguismo.

A globalização continua a fomentar a imigração e o intercâmbio intercultural, sendo fundamental analisar o impacto do bilinguismo em todas as esferas da educação. Tanto no campo da lingua-

gem como no da educação musical, este relato se aplica para outros contextos, nos quais classes multiculturais e bilíngues podem se beneficiar.

As estratégias e recursos pedagógicos aqui apresentados ainda podem beneficiar professores, investigadores, gestores e estudantes das áreas da educação, da linguagem, das artes e da inclusão, auxiliando em questões de alunos com problemas de linguagem e/ou de adaptação a contextos culturais ou ainda com necessidades educativas especiais.

4.1. Financiamento

A autora declara que a investigação é financiada pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT Portugal) no âmbito de uma bolsa de doutoramento (2023.00750.BD).

4.2. Agradecimentos

Agradeço à Professora Doutora Margarida Alves Martins a mentoria e apoio ao estudo realizado.

Referências Bibliográficas

- Abra-Olivato, J. D. (2021). "A música como jogo da arte na perspectiva da sala de aula" em *Revista SCIAS Arte/Educação*, 10(2), 30-50. <https://revista.uemg.br/index.php/scias/article/view/6002>.
- Abra-Olivato, J., & Martins, M. A. (2022). "Linguagem escrita e linguagem musical: Relações entre as concepções precoces de aprendizagem das crianças" em *Percepta. Revista de Cognição Musical*, 10(1), 11-22. <https://www.abcogmus.com/journals/index.php/percepta/article/view/132>.
- Affonso, D. S. F. (2011). *Música e bilinguismo: como a identidade cultural das crianças pode se evidenciar em suas composições musicais* [Dissertação de Mestrado]. São Paulo: Universidade de São Paulo. <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27157/tde-12032013-155113/pt-br.php>.
- Bartoli, D. (2022). *Música y bilinguismo* [Tese de doutorado] Córdoba: Universidad de Córdoba. <https://helvia.uco.es/bitstream/handle/10396/23801/2022000002546.pdf>.
- Bialystok, E. & DePape, A.-M. (2009). "Musical expertise, bilingualism, and executive functioning" em *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 35(2), 565–574. <https://doi.org/10.1037/a0012735>.
- Boal-Palheiros, G., & Boia, P. S. (orgs.) (2020). *Desafios em Educação Musical*. Porto: Politécnico do Porto, Escola Superior de Educação, CIPEM/INET-md. https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/16994/1/CAPL_Gra%C3%A7aPalheiros_2020_1.pdf.
- Brito, T. A. de. (2019). *Um jogo chamado música: escuta, experiência, criação educação*. São Paulo: Peirópolis.
- Cansi, L. S. (2022). "Algumas provocações sobre aprendizagem (e para além) para uma experiência docente em arte" em *Olhar de Professor*, 25, 1-18. <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/17351>.
- Cavanhi A. C., Marcon, C., & Karpinski, R. (2022). "Aprendizagem significativa a partir das singularidades: contextos" em *Olhar de Professor*, 25, 1-21. <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/17647>.
- Delalande, F. (2019). *A música é um jogo de criança*. São Paulo: Peirópolis.
- Edwards, C., Gandini, L., Forman, G. (2015). *As cem linguagens da criança*, vol. 1. Porto Alegre: Penso.
- Fraser, N. 2009. *Scales of Justice: Reimagining Political Space in a Globalizing World*. New York: Columbia University Press.
- Gordon, E. E. (2008). *Teoria de aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar*. 4.ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hortélio, L. (s.d.). "Brincar é o maior exercício de liberdade que o ser humano pode fazer" em *Revista Brincante*, 22-23. https://issuu.com/rosanebrincante/docs/lydia_hort__lio.

- ItaúCultural. (2019). "A 45ª Ocupação homenageia a educadora Lydia Hortélio" em *ItaúCultural*, disponível em <https://www.itaucultural.org.br/secoes/agenda-cultural/a-45a-ocupacao-homenageia-a-educadora-lydia-hortelio>.
- Korthagen. (2001) FALTA COMPLETAR!
- Mercedes, M. L. (2016). *Teaching music through a bilingual approach at primary education in Andalusia* [Dissertação de Mestrado]. Jaén: Universidad de Jaén. <https://crea.ujaen.es/handle/10953.1/4901>.
- Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. (1998). *Referencial Curricular nacional para a educação infantil*, vol. 3. Brasília: MEC/SEF. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>.
- Mussi, R. F. F., Flores, F. F., & Almeida, C. B. (2021). "Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico" em *Revista Praxis Educacional*, 17(48), 60-77. <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9010>.
- Oliveira-Formosinho, J. & Pascal, C. (2018). *Documentação Pedagógica e Avaliação na Educação Infantil – um caminho para a transformação*. Porto Alegre: Penso.
- Silva, J. P. S. & Coelho, D. M. O. (2022). "Cidade viva e sonora da terra de Guairacá: experimentações sonoras acerca da história de Curitiba com crianças na Bienal de Arte" em *Olhar de Professor*, 25, 1-17. <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/17520>.
- Sloboda, J. A. (2008). *A mente musical: Psicologia cognitiva da música*. Londrina: EDUEL.
- Turhal, E. (2020). "From art and music education to STEAM" em S. Idin (ed.), *Research Highlights in Education and Science 2020* (pp. 171-183), Istanbul: ISRES Publishing. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED611813.pdf>
- UNESCO. (2006). *Guidelines on Intercultural Education*. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878>.

