EDUCAÇÃO MUSICAL ESCOLAR:

Pesquisas e Propostas de Inserção da Música na Educação Básica

Organizadora Cristina Rolim Wolffenbüttel



uergs
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

EDITORA da FUNDARTE

Volume 1

FUNDARTE
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO

EDUCAÇÃO MUSICAL ESCOLAR:
Pesquisas e Propostas de Inserção da Música na Educação Básica

Volume 1

Cristina Rolim Wolffenbüttel
Organizadora

2017

Catalogação de publicação na fonte (CIP)

E21 Educação Musical Escolar: pesquisas e propostas de inserção da música na educação básica/ Cristina Rolim Wolffenbüttel (Org.) – Montenegro, RS: Editora da FUNDARTE; UERGS, 2017.

ISBN 978-85-61666-12-5

377 p. (Volume 1)

1. Educação Básica. 2. Especialização. 3. Música. I. Wolffenbüttel Cristina Rolim. II. Título.

CDU 78

Elaborada pelo bibliotecário Marcelo Bresolin – CRB 10/2136

Editoração Eletrônica: Júlia Hummes e Estevão Dornelles

Capa: Estevão Dornelles

Obra da Capa: Michele Martines

Coordenção editorial: Editora da FUNDARTE

Ruda Capitão Porfírio 2141

www.fundarte.rs.gov.br

(51)3632-18-79

SUMÁRIO

006 APRESENTAÇÃO

008 PREFÁCIO

010 A MÚSICA NOS ANOS FINAIS: COMPONDO A PARTIR DE RECURSOS E MATERIAIS ALTERNATIVOS.
⇒ *Alexandre Rodrigues dos Santos, Eduardo Guedes Pacheco.*

024 MÚSICA E EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PESQUISA-AÇÃO NA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO MÉDIO SANTA RITA DE CÁSSIA, GRAVATAÍ-RS.
⇒ *Ana Maria Rodrigues da Cunha, Eduardo Guedes Pacheco.*

038 APRECIAÇÃO MUSICAL: DESVELANDO GOSTOS, PREFERÊNCIAS E INFLUÊNCIAS.
⇒ *André Vargas Machado, Cristina Rolim Wolffenbüttel*.

055 PERCUSSÃO CORPORAL E SUAS POSSIBILIDADES DE MÚSICA NA ESCOLA.
⇒ *Divoni Stelzer da Silva, Eduardo Guedes Pacheco.*

073 ESCUTANDO MÚSICA NA ESCOLA: UMA EXPERIÊNCIA DIDÁTICA DE APRECIAÇÃO MUSICAL COM ALUNOS DA REDE PÚBLICA DE ENSINO NA CIDADE DE IVOTI/RS.
⇒ *Fabiano Daniel Silva, Sandra Rhoden.*

088 DESMISTIFICANDO O ENSINO DA MUSICALIZAÇÃO ATRAVÉS DE OFICINAS COM DINÂMICAS E JOGOS INTERATIVOS EM PROL DE UMA CONSCIÊNCIA MUSICAL SIGNIFICATIVA.
⇒ *Fabiano Godinho Bianchi, Cristina Rolim Wolffenbüttel.*

109 *MBARAKÁ MIRÎ*: A EXPRESSÃO MUSICAL GUARANI COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA.
⇒ *Gabriela Zanatta, Cristina Rolim Wolffenbüttel.*

127 A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA DA MUSICALIZAÇÃO NA ESCOLA COMO UM MEIO DE INTEGRAÇÃO DO SER.
⇒ *Isabel Maria Avila Griebeler, Cristina Rolim Wolffenbuttel.*

138 O *CARD MUSICAL*: *CARD GAME* DRAGON BALL NA AULA DE MÚSICA.
⇒ *Jorge Ferreira, Sandra Rhoden.*

160 A VALORIZAÇÃO DA CULTURA AFROBRASILEIRA: MÚSICA E LITERATURA.
⇒ *Jussara Terezinha Severo Ramos, Eduardo Guedes Pacheco.*

180 CRIAÇÃO E IMPROVISAÇÃO A PARTIR DA LITERATURA INFANTIL “O MÁGICO DE OZ”.
⇒ *Luana da Rosa Corrêa, Cristina Rolim Wolffenbüttel.*

201 A EDUCAÇÃO SONORA E A EXPLORAÇÃO MUSICAL NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.
⇒ *Magda Rejane Kuhn Esswein, Cristina Rolim Wolffenbüttel.*

220 RESGATANDO AS RODAS CANTADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.
⇒ *Maria Beatriz Rodrigues, Sandra Rhoden.*

239 A INSERÇÃO DA MÚSICA ATRAVÉS DA LITERATURA INFANTIL NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA.
⇒ *Marilaine Teixeira de Souza, Cristina Rolim Wolffenbüttel.*

258 EXPLORANDO O MUNDO SONORO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.
⇒ *Marta Regina Bondan Kratz, Cristina Rolim Wolffenbüttel.*

21 MÚSICA NA ESCOLA: VIVENCIANDO E PESQUISANDO POSSIBILIDADES SONORAS NO 3º E 4º ANOS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.
⇒ *Paula Sabrina Holthausen, Sandra Rhoden.*

299 RESGATANDO A MEMÓRIA AFETIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL, ATRAVÉS DAS CANTIGAS DE NINAR COM ALUNOS DE 2 OU 3 ANOS DO MUNICÍPIO DE SÃO JOSÉ DO SUL.
⇒ *Rivana Bühler dos Santos, Cristina Rolim Wolffenbüttel.*

314 CANTO CORAL NA ESCOLA: UM PROCEDIMENTO DE INICIAÇÃO NUMA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL.
⇒ *Tanilo Daniel Souza da Silva, Cristina Rolim Wolffenbüttel.*

332 *EU SENTI MEU CORAÇÃO BATER MUITO FORTE*: RELATOS SOBRE VIVÊNCIAS MUSICAIS.
⇒ *Tatiane dos Passos de Oliveira, Sandra Rhoden.*

356 MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NÃO É SÓ CANTAR NA RODINHA
⇒ *Valmir Duarte Pacheco, Cristina Rolim Wolffenbüttel.*

Apresentação

É com extrema satisfação que, como coordenadora da Especialização em Educação Musical da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs), apresento esta publicação, originada dos estudos desenvolvidos durante a primeira edição do curso. O curso é o resultado de um grande esforço dos professores da unidade da Uergs em Montenegro, com vistas a oportunizar formação continuada em Música para professores em serviço.

As origens desta proposta remontam o ano de 2002, ocasião que a cidade de Montenegro pôde contar com a oferta de cursos de Artes, dentre os quais, a Licenciatura em Música. Já na ocasião desvelava-se a necessidade de oportunizar uma pós-graduação na área. Além disso, corroboraram a criação desta especialização, a grande oferta de cursos de extensão em música, por parte do curso de Música da Universidade, sistematicamente ofertados na cidade e em todo o estado do Rio Grande do Sul. Todo este cenário, juntamente com a legislação vigente sobre a presença da Música na Educação Básica – notadamente a Lei nº 11.769/2008[1] e a Lei nº 13.278/2016[2] – criaram um terreno muito fértil para a proposição, criação e realização desta Especialização.

O Curso de Especialização em Educação Musical destina-se a professores de quaisquer áreas do conhecimento, inclusive os de música, que desejam aprender os principais fundamentos da Música e da Educação Musical, a fim de atuarem e aplicarem os conhecimentos da área junto às turmas nas quais estejam atuando. Pretende, portanto, contribuir com a inserção da música na Educação Básica, através da formação continuada em música de professores em serviço. Tem como objetivos oportunizar o conhecimento dos principais aspectos que fundamentam práticas musicais coletivas, incluindo o canto e as práticas instrumentais da flauta doce e da percussão; conhecer e aprimorar os conhecimentos em educação musical, música e artes de professores em atividade docente, com vistas a potencializar o trabalho pedagógico-musical; capacitar musical e pedagogicamente professores que estejam atuando, com vistas à atuação sensível, crítica e transformadora da realidade escolar quanto à inserção da música nos diversos

[1] Dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de Música na Educação Básica.
[2] Inclui as Artes Visuais, a Dança, a Música e o Teatro nos currículos dos diversos níveis da Educação Básica.

contextos educacionais; e instrumentalizar para o trabalho docente em diferentes práticas pedagógico-musicais.

Tendo uma duração de 18 meses, este curso iniciou as atividades no ano de 2014 contando, ao final, com vinte trabalhos realizados efetivamente em escolas de Educação Básica, projetos sociais, atividades extracurriculares, dentre outros tempos e espaços em que o ensino da Música pode se apresentar. A metodologia norteadora dos trabalhos fundamentou-se na pesquisa-ação, o que permitiu a identificação do(s) problema(s) no âmbito de sala de aula, o planejamento de ações com vistas à melhoria dos mesmos, bem como a implementação das ações planejadas e as reflexões acerca destas. Nessa perspectiva, concorda-se com Thiollent (2011)[3], que explica que a pesquisa-ação:

> [...] é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de um modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 2011, p.20).

Desse modo, são apresentados os textos cujas pesquisas foram desenvolvidas em diversos tempos e espaços, mas sempre tendo a música como foco principal.

Desejo uma boa leitura e que estes trabalhos possam ajudar outros professores em suas buscas pela inserção da Música nas escolas e espaços de educação.

Profª Drª Cristina Rolim Wolffenbüttel
Coordenadora da Especialização em Educação Musical
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

[3] THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo: Cortez, 2011.

Prefácio

Alegria! Motivos! Movimento! Música! Notícias! Um fazer docente que ultrapassa a Academia e se mescla a sua forma de viver, como a música, me atrevo a afirmar: é ritmo de vida. Assim é a professora Drª Cristina Rolim Wolffenbüttel. Dedicada e sábia, nos brinda agora com a organização de mais uma publicação. Desta vez apresenta as produções do Curso de Especialização em Educação Musical para Professores da Educação Básica, ofertado na Uergs, Unidade em Montenegro, no período de 2014/15.

Partindo do senso comum, percebe-se que a música está presente em todos os momentos de nossa vida, seja no movimento do corpo que recebe e transmite informações ou nos sons ritmados, para compor canções que eternizam períodos da história de cada povo e da humanidade. Ou, para além do dito popular, como veremos nesta obra, em conceitos e preceitos que subsidiarão teoricamente as discussões atuais (anos de 2016 e 2017), em que questionamentos (para mim, absurdos) são colocados como propostas para desqualificar a importância das artes na educação básica e nos próprios cursos de graduação.

Nesse cenário, trabalhar com música e, mais que isso, demonstrar a importância da música num momento em que a humanidade se debate com os conceitos das “coisas” e da própria vida, é tarefa hercúlea. É, porém, tarefa assumida com muita propriedade nesta obra *Educação Musical Escolar: Pesquisas e Propostas de Inserção da Música na Educação Básica* em que cada capítulo reafirma a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, a importância da fundamentação teórica, do conhecimento da música e da inserção das artes na educação básica. Mesmo com esse rigor metodológico e científico, perpassa a trajetória de cada autor/a - discente e docente do curso de especialização -, desde a escolha do tema até a finalização escrita, demonstrando a importância do caminhar conjunto, do estudar e rever conceitos e posturas de vida. Reafirma assim a importância da música em nosso cotidiano de pessoas que vivem dilemas e experienciam a rotina da vida.

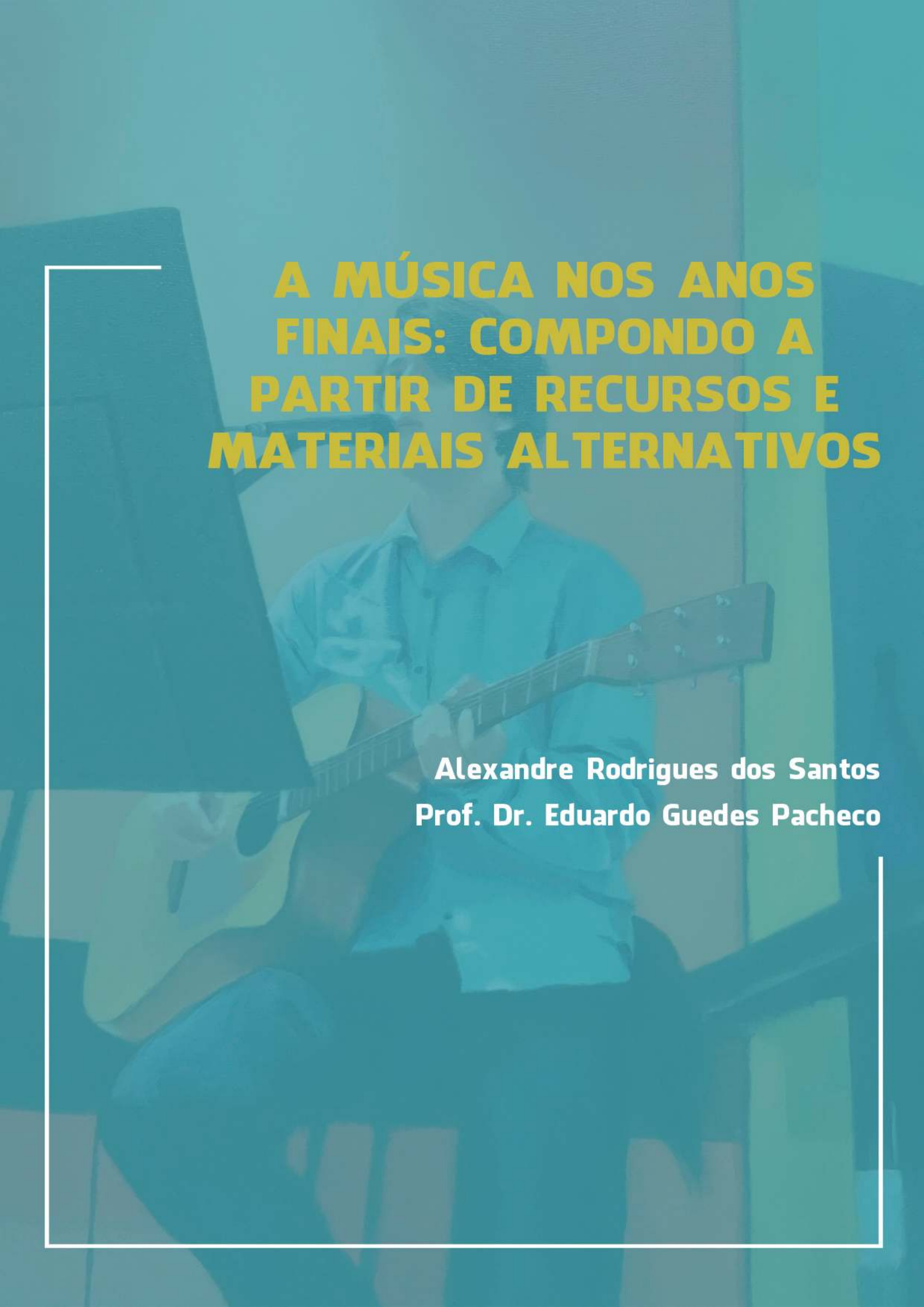
Esta é uma leitura convidativa e ao mesmo tempo provocativa, pois repleta de realizações e fundamentação teórica e prática, que aguçam a imaginação e a criatividade para um fazer docente em sala de aula e na escola, superando a ideia

de que a música - artes - na escola deva ser apenas para alguns e para momentos específicos. Ao mesmo tempo em que demonstra a importância da música, e da inserção dela na escola, a referida obra apresenta possibilidades de um fazer docente efetivo. Ou, de outra forma, apresenta aquilo que permite ampliar a crença no ensino e na aprendizagem, no espaço de sala de aula e da escola, com música.

Nesse sentido, em tempos em que tudo parece ser urgente, não basta apenas defender a importância das artes na educação básica. É preciso apresentar argumentos que desmontem esses discursos prontos e repetidos sobre custos e otimização do tempo de discentes na escola, promovendo debates fundamentados teoricamente e calcados em exemplos vividos, como os que se apresentam neste livro.

Esta é, portanto, uma obra para todas as áreas, pois foca no vivido durante um curso de especialização em música, amalgamado às experiências de vida de cada autor/a sem imposições, mas como possibilidades.

Profª Drª Arisa Araújo da Luz
Magnífica Reitora
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul



A MÚSICA NOS ANOS FINAIS: COMPONDO A PARTIR DE RECURSOS E MATERIAIS ALTERNATIVOS

Alexandre Rodrigues dos Santos
Prof. Dr. Eduardo Guedes Pacheco

A MÚSICA NOS ANOS FINAIS: COMPONDO A PARTIR DE RECURSOS E MATERIAIS ALTERNATIVOS

Alexandre Rodrigues dos Santos
Prof. Dr. Eduardo Guedes Pacheco

Introdução

Estamos vivenciando atualmente questões frequentes em relação à presença da música na escola. Evidentemente que este debate sobre a inserção da educação musical como componente curricular obrigatório dentro do ensino das artes ficou mais visível a partir da Lei nº 11.769/08, trazendo uma série de demandas no campo da pedagogia musical em relação a aspectos políticos, metodológicos, didáticos e práticos, visando à estruturação e implementação da lei. Inúmeros autores, dentre eles, Beineke (2008), Queiroz e Marinho (2009), Penna (2004, 2008) e Wolffenbüttel (2010) trazem proposições e reflexões que permitem projetar ações concretas dentro desses diversos aspectos inerentes ao processo de inserção musical na educação básica.

Como educador musical sinto a necessidade de buscar constantemente subsídios que possam sustentar minhas práticas dentro das possibilidades que a realidade atual permite, contribuindo desta forma na construção deste panorama exposto. Em uma aula de música fazemos a opção por materiais, recursos físicos e tecnológicos, e ainda, diversas metodologias, que demandam por atividades específicas para cada contexto ou grupo, e que muitas vezes precisam ser reajustadas, inovadas ou recriadas, de acordo com o contexto escolar. Então, para tornarmos uma prática eficaz, se faz necessária a sua própria reflexão levando-se em conta o educador e educandos, pois "toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando aprende, outro que, aprendendo, ensina". (FREIRE, 1998, p.77). Podemos dizer que este posicionamento configura a epistemologia, que, segundo Laville (1999, p.14) é o "modo como o saber é construído". Desta forma a sugestão e análise de propostas de atividades musicais diversificadas na sala de aula possibilitam aos educadores "novos modos de compreender as práticas educativo-musicais concebidas e concretizadas por atores e grupos diversos em múltiplos espaços de atuação" (DEL BEN, 2001, p.68). Desta forma, optei por desenvolver uma atividade que pudesse ser feita em escolas

públicas mesmo com poucos recursos, envolvendo diferentes abordagens, contando com materiais alternativos e elementos presentes no cotidiano dos alunos dentro da sala.

A proposta da pesquisa aqui apresentada foi optar pela criação de composições e arranjosrítmicos estruturados a partir do método musical “O Passo”, de Lucas Ciavatta, da atividade rítmica conhecida na mídia como “Cup Song”, também chamada de “Jogo de copos” e das ideias de exploração do ambiente sonoro trazidas por Schafer (1991). Procurei a partir deste trabalho responder às seguintes questões: Podemos dar uma aula de música sem instrumentos utilizando materiais alternativos de modo envolvente e integralizador? É possível utilizar poucos recursos para criar uma nova proposta de atividade para a sala de aula? Quais as possibilidades de relação com o conhecimento musical a partir de um trabalho realizado sem instrumentos musicais convencionais?

Como campo para aplicação da pesquisa escolhi alunos da 8ª série de uma turma regular de rede pública, especificamente na E.M.E.F. Nancy F. Pansera, no bairro Guajuviras, no município de Canoas, sendo a proposta aplicada no decorrer do 2º trimestre de 2014.

O objetivo geral desta pesquisa foi criar composições e arranjos rítmicos a partir de objetos sonoros alternativos, propondo a compreensão e organização de estruturas simples de notação gráfica e uso de materiais sonoros alternativos, constituindo-se como uma sugestão para a prática pedagógica-musical em contextos escolares.

Como objetivos específicos, propus estudar os conceitos de pulso, tempo e compasso; compor e executar células rítmicas utilizando objetos sonoros diversos; registrar células rítmicas graficamente a partir da escrita proposta pelo método ”O Passo” (CIAVATTA, 2003), de forma coerente e ainda ser capaz de identificar estruturas musicais, bem como os conceitos estudados a partir da escuta de músicas presentes no cotidiano dos alunos.

Revisão da Literatura

Percebemos, atualmente, inúmeros esforços para criar as condições adequadas para a inserção da música na Educação Básica. Os trabalhos de Penna (2008) em relação à conquista deste espaço relatam uma diversidade de situações no ensino das artes, no exemplo da Paraíba, levando à discussão sobre a

importância de formação de professores, especificamente de educadores musicais, dada às exigências dentro do contexto escolar. Os estudos de Wolffenbüttel (2010) apontam dados em relação ao ensino de música curricular e extracurricular na Rede Municipal deEnsino de Porto Alegre/RS mostrando as lacunas que ainda distanciam a música do projeto político e pedagógico da escola. A autora percebe que "... apesar de sua presença no quadro de professores das escolas, o ensino musical curricular é parcamente oferecido. Não raro, o que se percebe é a existência de atividades musicais extracurriculares" (WOLFFENBÜTTEL, 2010, p.74). A articulação da música com o projeto político e pedagógico das escolas ainda a mantém fora do currículo. São apontadas pesquisas em que gestão e professores preferem a música como atividade extracurricular e que "essa opinião também parece ser partilhada pelos professores demúsica da RME-POA/RS". (WOLFFENBÜTTEL, 2010, p.74). Uma das inquietações de professores de música que começam um trabalho na escola dentro da grade curricular é em relação aos conteúdos e a atividades que serão aplicados durante o ano letivo. Ainda temos na música certa liberdade em relação a esse currículo, por ser novidade dentro da própria escola, mas este fato pode ser visto como sinônimo de vantagem ou não. De acordo com Fonterrada, depois de uma longa exposição histórica da educação musical dentro do sistema educacional e seus procedimentos, "as circunstâncias do mundo atual apontam para a necessidade de se buscar alternativas..." (FONTERRADA, 2008, p.283). A descrição e análise dos conteúdos e materiais utilizados são relevantes, pois, segundo Oliveira (2007) aumenta a compreensão dos processos de ensino aprendizagem. Dentro de suas pesquisas, as concepções dos professores em relação a materiais didáticos e atividades musicais demonstram a importância que referem a este aspecto, relatando que são concretizados, a partir destes recursos, os elementos a serem trabalhados em aula e ainda o fato de uma maior ou menor atratividade estar ligada à proximidade do material com a realidade do aluno. Neste momento, os professores devem se posicionar com uma postura investigativa para construirem este currículo e, assim, se assumirem, segundo Oliveira (2007, p.83) "como profissionais capazes de interpretar a realidade em que atuam e de construir suas próprias práticas pedagógico-musicais". Ressaltando a necessidade de criar novas alternativas para a escola temos Beineke (2008, p.19) que, ao trazer o enfoque de pesquisa da composição como atividade na aula de música, percebe "um movimento crescente que procura incluir as dinâmicas sociais

e interativas da sala de aula". Em outro estudo, Beineke (2000) procurou compreender aspectos da ação pedagógica pertinentes à prática, que configuram o paradigma do pensamento do professor. A autora descreve que:

> O enfoque na atuação dos professores em sala de aula direciona as pesquisas para a busca de conhecimentos sobre as atividades desenvolvidas por eles, procurando conhecer o contexto de atuação e os fatores que determinam a sua prática educativa. São valorizados os pensamentos dos professores sobre a própria pratica os saberes advindos da experiência e a forma como as suas crenças e concepções influenciam a ação pedagógica. (BEINEKE, 2000, p.8).

Refletindo sobre a importância da prática, mostra em outro de seus trabalhos, apartir da fala de professores pesquisados, que estes educadores "aprenderam fazendo e, simultaneamente, apoiaram-se nos conhecimentos de colegas de profissão" (BEINEKE, 2012, p.190). Para este aprender fazendo, é necessário mencionar as abordagens do modelo C(L)A(S)P, trazidos por França e Swanwick (2002), que mensuram e sugerem a importância da modalidade de composiçãoem uma atividade pedagógico-musical, bem como a apreciação e a performance. Por fim, a investigação de Weiland e Valente (2007) sobre os aspectos de aprendizagem musical, apontam para a importância e necessidade de criação de recursos e materiais didáticos adequados para grandes turmas. As atividades, segundo os autores, referem-se

> [...] ao engajamento ativo no qual o sujeito é o agente do seu conhecimento, não preconizando a simples atividade pela atividade, antes, valorizando a experiência que leva o sujeito a construir seus esquemas para conhecer. O professor desempenha um papel importante na condução dessa atividade, pois é ele quem formula os questionamentos e as suposições para que o aluno construa seu conhecimento. (WEILAND; VALENTE, 2007, p.53).

A partir do exposto, torna-se pertinente uma proposta didática que procure contemplar os alunos seguindo uma perspectiva inclusiva, priorizando atividades práticas e dinâmicas de grupo que oportunizem vivências musicais, com facilidade de adequação para uma sala de aula com poucos recursos, constituindo, desta forma, em uma sugestão alternativa para o ensino de música dentro da sala de aula, contribuindo com o panorama de inserção musical escolar.

Fundamentação Teórica

A partir da análise dos aspectos que dificultam a presença da música dentro do projeto politico pedagógico das escolas, e consequentemente, a distanciam da grade curricular, como no caso de Porto Alegre (Wolffenbüttel, 2010), e do exemplo da Paraíba (Penna, 2008), em que o caminho apontado como eficaz são ações que reflitam as possibilidades locais, tamanha a diversidade contextual de educação permitem considerar que existe um anseio por parte dos educadores em práticas adequadas ao contexto escolar atual. Neste enfoque constatamos a educação musical apresentando novos projetos, abordagens e metodologias alternativas, pois "são indícios das condições especiais em que vivemos hoje, que se impõem como realidade maior e pedem por soluções específicas" (FONTERRADA, 2008, p.276). Uma dessas especificidades sempre trouxe inquietações em minha prática cotidiana: podemos dar uma aula de música sem instrumentos utilizando materiais alternativos de modo envolvente e integralizador? É possível utilizar poucos recursos para criar uma nova proposta de atividade para a sala de aula? Quais as possibilidades de relação com o conhecimento musical a partir de um trabalho realizado sem instrumentos musicais convencionais?

A respeito deste enfoque, temos na metodologia "O Passo", criada por Lucas Ciavatta (2003), a preocupação com as questões de ensino-aprendizagem viabilizadas sob a perspectiva da falta de recurso, em que os únicos materiais necessários seriam palmas e voz (o próprio corpo). Além de permitir a autonomia e integração com o grupo, ainda traz subsídios para notação gráfica ou analógica.

Já Schafer (1991) preenche as lacunas que tratam da consciência sonora que nos rodeia, e abre os precedentes para exploração de diversos materiais e objetos que produzem som. Schafer (1991), na perspectiva de músico prático, considera que

> [...] uma pessoa só consiga aprender a respeito de som produzindo som; a respeito de música, fazendo música. Todas as nossas investigações sonoras devem ser testadas empiricamente, através dos sons produzidos por nós mesmos e do exame desses resultados. (SCHAFER, 1991, p.68).

O modelo C(L)A(S)P proposto por Swanwick apresenta a composição, a apreciação e a performance como processos fundamentais dentro da música, indispensáveis no seu aprendizado. A composição é colocada como pilar

fundamental do desnvolvimento musical. Neste sentido, segundo França e Swanwick (2002):

> A composição é um processo essencial da música devido à sua própria natureza: qualquer que seja o nível de complexidade, estilo ou contexto, é o processo pelo qual toda e qualquer obra musical é gerada. (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p.8).

Os autores tratam de apresentar a composição como a organização de ideias com liberdade, espontaneidade dentro de regras estabelecidas, mas a importância de integração das modalidades deve ser priorizada, pois

> Um dos fundamentos contemporâneos da educação musical se baseia na idéia de que as modalidades composição, apreciação e performance são, de alguma forma, interativas, e devem ser integradas na educação musical. (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p.15).

Para embasar as propostas deste trabalho, foram utilizadas as atividades conhecidas na mídia como “Cup Song” ou “Jogo de Copos”. Inspirado pelo trabalho desenvolvido por Viviane Beineke, conhecido por “Lenga la Lenga” que também faz uso de copos, planejei fazer essa analogia com o cotidiano, através de atividades que envolvem percepção, interpretação, repetição, pulsação e exploração sonora, em que os alunos são instigados a criarem suas próprias composições. O jogo de copos são acompanhamentos rítmicos que utilizam copos plásticos e “permitem múltiplas formas de participação no fazer musical” (BEINEKE; FREITAS, 2006, p.48). Os conceitos que se referem a aspectos formais, estruturais, bem como os elementos básicos da música foram retirados de Bennett (1987).

Por fim, as práticas trazidas por Beineke (2012) sob a perspectiva do próprio professor trazem sustentação para as suas concepções pedagógicas. Segundo a autora, “os conhecimentos práticos do professor fazem sentido na própria prática, porque são dirigidos pelas suas ações em sala de aula e para elas” (BEINEKE, 2000, p.185). O processo de reflexão na ação é descrito como potencializador das práticas do professor. A partir da investigação e das falas das professoras investigadas por Beineke, podemos reforçar a importância deste tipo de pesquisa em relação aos aspectos inerentes às práticas: “É fundamental que os professores possam discutir e partilhar suas experiências com colegas de profissão, que os

espaços de reflexão possam ser abertos no cotidiano escolar" (BEINEKE, 2000, p.195).

Metodologia e Desenvolvimento do Trabalho

O método escolhido para a realização desta pesquisa foi a pesquisa-ação. Nesse tipo de pesquisa interativa, o pesquisador participa propondo soluções, tendo incidência diretamente em sua prática, e desenvolve-se de acordo com Naiditchf (2010),

> [...] na medida em que pesquisadores investigam um problema e sugerem possíveis soluções, visando melhorar sua prática profissional, as estratégias por eles utilizadas em sua forma de trabalho e ampliar o conhecimento acerca de questões que afetam diretamente a produtividade ou a qualidade do trabalho desenvolvido por um grupo ou por uma instituição. (NAIDITCHF, 2010, p.1).

Esta investigação-ação pode ser definida, segundo Tripp (2005) como "qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela" (TRIPP, 2005, p. 446). Neste modelo, o ciclo básico da investigação-ação é representado por quatro fases: planejamento, ação, descrição e avaliação.

Em relação às inúmeras modalidades de pesquisa-ação, foi feita a opção pela variante descrita por Tripp (2005) como Pesquisa-ação prática. Neste modelo, o pesquisador escolhe e projeta mudanças feitas durante o processo, tendo como características, primeiramente, o alcance dos resultados condicionado à sua experiência e idéias, e segundo, "o tipo de decisões que ele toma sobre o quê, como e quando fazer são informadas pelas concepções profissionais que tem sobre o que será melhor para seu grupo" (TRIPP, 2005, p. 457). Desta forma, no contexto educacional, esta pesquisa fundamentou-se na contribuição do desenvolvimento das crianças, significando, de acordo com Tripp (2005), "que serão feitas mudanças para melhorar a aprendizagem e a autoestima de seus alunos, para aumentar interesse, autonomia ou cooperação e assim por diante" (TRIPP, 2005, p. 457).

Em relação às propostas de ações, a pesquisa foi organizada em cinco fases:

Figura 1

Fases	Conteúdos/proposta desenvolvida
Fase 1	Exploração do ambiente sonoro e objetos sonoros na sala de aula.
Fase 2	Apresentação do método "O passo", atividades práticas com pulsações (tempo) e conceito de compasso, partitura analógica, frases a duas

	vozes, composição e notação.
Fase 3	Cupsong divididos em frases, execução rítmica e variações possíveis.
Fase 4	Possibilidades sonoras e variações com diversos materiais sonoros disponíveis na sala, variações rítmicas desmembrando as frases dos cupsongs e deslocando os tempos de execução. Estrutura musical simples.
Fase 5	Composições, práticas, execução dos arranjos em grupo.

Fonte: Autor (2014)

Para esta pesquisa, os instrumentos de coleta de dados foram a observação participante e o registro, realizado através de fotos e gravações de vídeo.

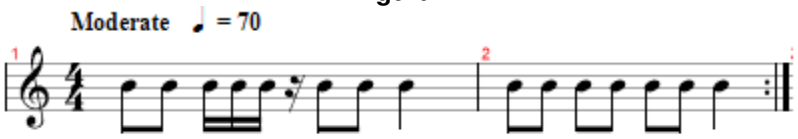
Durante o desenvolvimento do trabalho foram usadas duas abordagens metodológicas: o método de ensino “O Passo”, de Ciavatta (2003) e as proposições de Schafer (1991) em relação à exploração do ambiente sonoro. A escolha deu-se pela facilidade e acessibilidade ao espaço escolar que elas apresentam: ambas não necessitam de recursos além do alcance dos alunos deste contexto de aplicação.

A partir das proposições de Schafer, os alunos foram instigados a tomar consciência do ambiente sonoro que acontecia ao seu redor. Foram listadas as possibilidades sonoras dos objetos da sala e sons produzidos pelo corpo. Nesta primeira etapa houve muitos questionamentos em relação às diferenças de sonoridade dos materiais e houve a necessidade de conceituar e relacionar os parâmetros do som para uma melhor compreensão dessas diferenças. Segundo França E Swanwick (2002, p.10) “é crucial que as crianças tenham um ambiente estimulante onde possam experimentar com confiança e liberdade instrumentos e objetos, bem como suas próprias vozes”. A seguir foram introduzidos conceitos de pulsação a partir de várias atividades e dinâmicas de grupo envolvendo o próprio corpo e objetos listados anteriormente. A partir da ideia de organização dos eventos sonoros relacionados ao conceito de duração e tempo, foi introduzido o método “O Passo”.

Neste momento, as dinâmicas corporais, de grupo e notação gráfica ampliaram e potencializaram a compreensão dos conceitos de pulso, tempo e compasso. É importante ressaltar que não foi trabalhada a metodologia “O Passo” integralmente, mas foram utilizados aspectos de sua abordagem para dar subsídio aos conceitos de compasso e trazer uma idéia de notação gráfica, bem como criar num grande grupo a consciência corporal de andamento que pudesse ser facilmente percebida visualmente. Após exercícios de criação e execução de células rítmicas estruturadas a partir de “O Passo”, foram trazidos para a sala de aula copos

plásticos que serviram de recurso para práticara modalidade rítmica conhecida nas mídias como “Cup Song” [4], e que também recebe o nome de “Jogo de Copos”. A atividade consistiu em reproduzir uma célula rítmica pré-determinada em que a cada pulso aconteciam diferentes movimentos com os copos, conforme a figura 2, que foi visualizada em compassos de quatro tempos, dividida e desmembrada em eventos por pulsações.

Figura 2



Fonte: Autor (2014)

Depois de desmembrada, a célula rítmica gerou novos compassos, com outras possibilidades rítmicas que foram testadas e agrupadas em diferentes posições pelos alunos, criando mais opções. Além das células rítmicas compostas com os copos, os alunos elaboraram diferentes composições, alterando as fontes sonoras com os materiais disponíveis e previamente observados em sala, resultando um grande número de composições rítmico-sonoras, as quais acabaram surgindo durante a atividade. A este respeito França e Swanwick (2002, p.10) analisam: “Nas aulas, muitas oportunidades para compor podem surgir a partir da experimentação que demanda ouvir, selecionar, rejeitar e controlar o material sonoro”.

Nas últimas etapas do processo foram identificados os elementos de pulsação, tempo e compasso a partir da apreciação de músicas diversas, e foi incorporado o acompanhamento rítmico, partindo da experimentação dos recursos trabalhados. A partir disto, foram demonstrados nas músicas apreciadas os elementos estruturais relacionados à forma, que conforme Bennett (1900, p.71) refere-se “a maneira como os compositores arranjam e ordenam suas idéias musicais, ou seja, como eles elaboram, moldam e estruturam uma composição”. Uma vez que identificaram elementos como introdução, parte A, parte B, refrão, repetições, bem como a duração em compassos de cada um destes eventos, foi sugerido que eles trouxessem uma música ou escolhessem dentre algumas

[4]Brincadeira que fez grande sucesso nos Estados Unidos graças ao filme Pitch Perfect, ocup song consiste na percussão rítmica de uma música utilizando apenas o som da boca e do copo batendo sobre uma mesa. (N.A.)

apresentadas por mim, para que fossem estruturadas e arranjadas por eles, culminando em diversas composições criadas pelos grupos participantes.

Como resultado da proposta ressalto, dentre muitos aspectos, os que foram observados mais visivelmente durante a aplicação, quais sejam, a articulação de metodologias e recursos alternativos e a compreensão musical a partir de atividades de composição. Durante o processo houve diversas vezes a necessidade de adaptaras proposições. Aconteciam mudanças de grupos, alteração na escolha das músicas e esclarecimentos mais individualizados com alguns. A multiplicidade e diversidade de níveis de entendimento encontrada dentro da sala de aula exigiram um tempo maior em uma abordagem ou em outra. A compreensão musical ficou mais evidente durante o fazer coletivo, em que os adolescentes pareciam dominar a ansiedade e estabeleceram confiança, apoiando-se na segurança dos colegas, demonstrando que é preciso criar diversas situações de construções em grupo. Conforme descreve Ciavatta (2003), nas atividades com “O Passo”, quando sugere que o processo de inclusão existe quando há interferência de nossa ação no resultado musical coletivo, criando oportunidades de ajuda mútua, e de rever as próprias práticas dentro do grupo. Em relação ao desenvolvimento cognitivo França e Swanwick (2002, p.21) relatam que “a educação musical deve buscar equilibrar atividades de natureza assimilativa e acomodativa para promover o desenvolvimento musical dos alunos”. Dentro deste contexto, a diversidade de atividades promoveu um direcionamento para trazer este equilíbrio. Mesmo com o foco na composição como objetivo, os alunos exploraram possibilidades sonoras, aprenderam conceitos estruturais e de formas musicais, tiveram momentos de apreciação e valorização das músicas que permeiam os seus cotidianos, permitindo estabelecer relações entre suas composições rítmicas com objetos alternativos e estruturas musicais.

Considerações Finais

Sabendo da realidade no atual contexto em relação à importância de construir recursos, materiais pedagógicos e propor novas práticas para inserir a música no espaço escolar, é o momento de reconfigurarmos as ações, atividades e metodologias para podermos traçar novas posturas e proposições para a sala de aula, que possam ser executadas e atendam a demanda do sistema de ensino.

A busca de opções que despertem o interesse dos alunos, que sejam coerentes com o quadro inicial na trajetória da música na escola, que pede por

soluções criativas, que muitas vezes não conta com os recursos físicos, com o aparato tecnológico adequado, configuram o desafio que me coloca na posição de pesquisador. Problematizar e encontrar resoluções devem ser a postura do educador no próprio processo de formação, além de constituírem um importante aspecto como ferramenta de produção de saberes.

A partir desta exposição, procurei em minhas práticas, organizar uma aula de música sem instrumentos. Busquei utilizar materiais alternativos que estivessem ao alcance de um espaço público, como canetas, classes, vassouras, e que pudessem ser encontrados em um ambiente do cotidiano dos alunos. Para isso fiz a opção por copos plásticos e para que a atividade fosse envolvente, aproximei os alunos de uma modalidade divertida e conhecida nas mídias: o Cup Song. Para integrar a todos, trouxe a metodologia “O Passo” (CIAVATTA, 2003), que permitiu uma dinâmica em que todos estivessem incluídos. A possibilidade de utilizar poucos recursos para criar uma nova proposta de atividade para a sala de aula se concretizou devido às abordagens metodológicas adaptadas para o publico alvo e o contexto de aplicação, procurando refletir as dificuldades da prática profissional na ação pedagógica.

Por fim, as possibilidades de relação com o conhecimento musical a partir de um trabalho realizado sem instrumentos musicais convencionais foram possíveis a partir da integração das modalidades propostas pelo modelo C(L)A(S)P, especificamente na composição, tornando-se positiva e muito significativa a partir do discurso musical criado e vivenciado durante a proposta.

Analisando toda a ação pedagógica proposta, posso afirmar que sim, é possível dar uma aula de música sem instrumentos utilizando materiais alternativos envolvendo e integrando todos os alunos, mesmo com poucos recursos, e ainda assim criar uma nova proposta de atividade para a sala de aula. As possibilidades de relação com o conhecimento musical a partir do trabalho realizado sem instrumentos musicais convencionais ficaram evidentes em todos os momentos em que os alunos escutaram música durante as aulas posteriores. Foram observados muitos comentários referentes à estrutura musical sempre que se mostrava uma música. Grande parte dos alunos consegue identificar claramente partes da música como refrão, parte 1, 2, repetições e outros elementos que antes eram ignorados. Alguns comportamentos ligados a percussão em classes, batucadas com canetas nos recreios, em bancos, passaram a ser motivo de destaque nas dependências da

escola, e os próprios colegas passaram a repreender e chamar atenção daqueles que estavam executando ritmo “fora do pulso”, como eles denominam. Ainda, muitos alunos me relataram que não conseguem mais escutar música da mesma forma. Agora esta diferente, tudo parece diferente, até as mesmas canções que haviam escutado “milhões de vezes”. Os copos plásticos, cadernos, latas de lixo, canetas, são vistos com mais do que apenas sua função determinada. Tudo isso trouxe um novo olhar sobre as coisas que sempre estiveram presentes na escola e fazem parte do cotidiano deles.

Acredito que devemos buscar esta postura de vivenciar um processo em que podemos experimentar e poder significar nosso fazer, inovando com outras práticas, propostas que consigam integrar todos os alunos, em uma perspectiva inclusiva, longe de querer priorizar a formação de músicos e artistas, que consigam trazer práticas expressivas em que o aluno consiga ter sua voz, sua vez, sua maneira de criar o mundo. Este é o desafio que nos é apresentado: criar e recriar práticas condizentes com a realidade da escola pública e do sistema curricular. Cabea nós, educadores, assumirmos nosso papel como pesquisadores, compartilhando e inovando práticas para que se possa ampliar cada vez mais as possibilidades da educação musical no contexto escolar.

Referências:

BEINEKE, Viviane. O conhecimento prático do professor de música: três estudos de caso. 2000. 203f. *Dissertação* (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

_____. A composição no ensino de música: perspectivas de pesquisa e tendências atuais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 20, 19-32, set. 2008.

_____. A reflexão sobre a prática na pesquisa e formação do professor de música. *Cad. Pesqui.* [online]. Vol.42, n.145, pp. 180-203. 2012. ISSN 0100-1574.

BEINEKE, V; FREITAS, S.P.R. *Lengalalenga:* jogos de mãos e copos. 1. ed. São Paulo: Ciranda Cultural Editora, 2006.

BENNETT, Roy. *Elementos básicos da música*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

CIAVATTA, Lucas. *O passo*: a pulsação e o ensino-aprendizagem de ritmos. Rio de Janeiro, 2003.

DEL BEN, Luciana. A delimitação da educação musical como área de conhecimento: contribuições de uma investigação junto a três professoras de musica do Ensino Fundamental. *Revista EM PAUTA*, Porto Alegre, V. 12, n. 18/19 - abr/nov 2001.

FONTERRADA, M. T. O. *De tramas e fios*: um ensaio sobre música e educação. 2. Ed. São Paulo: Unesp, 2008.

FRANÇA, Cecília Cavalieri; SWANWICK, K. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. *EM PAUTA*, Porto Alegre, v. 13, n. 21, p. 5-41, 2002.

LAVILLE, C. DIONNE, J. *A construção do saber:* Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas; 1999. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Ed. UFMG

NAIDITCHF, F. Pesquisa - ação. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *DICIONÁRIO*: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

OLIVEIRA, Fernanda de Assis. Materiais didáticos nas aulas de música de ensino fundamental: um mapeamento das concepções dos professores de música da rede municipal de ensino de Porto Alegre. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 17, 77-85, set. 2007.

PENNA, M. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: - I analisando a legislação e os termos normativos. In: *Revista da ABEM,* Porto Alegre, V. 10, mar. 2004, p.19-28.

_____. Caminhos para a conquista de espaços para a música na escola: uma discussão em aberto. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 19, 57-64, mar. 2008.

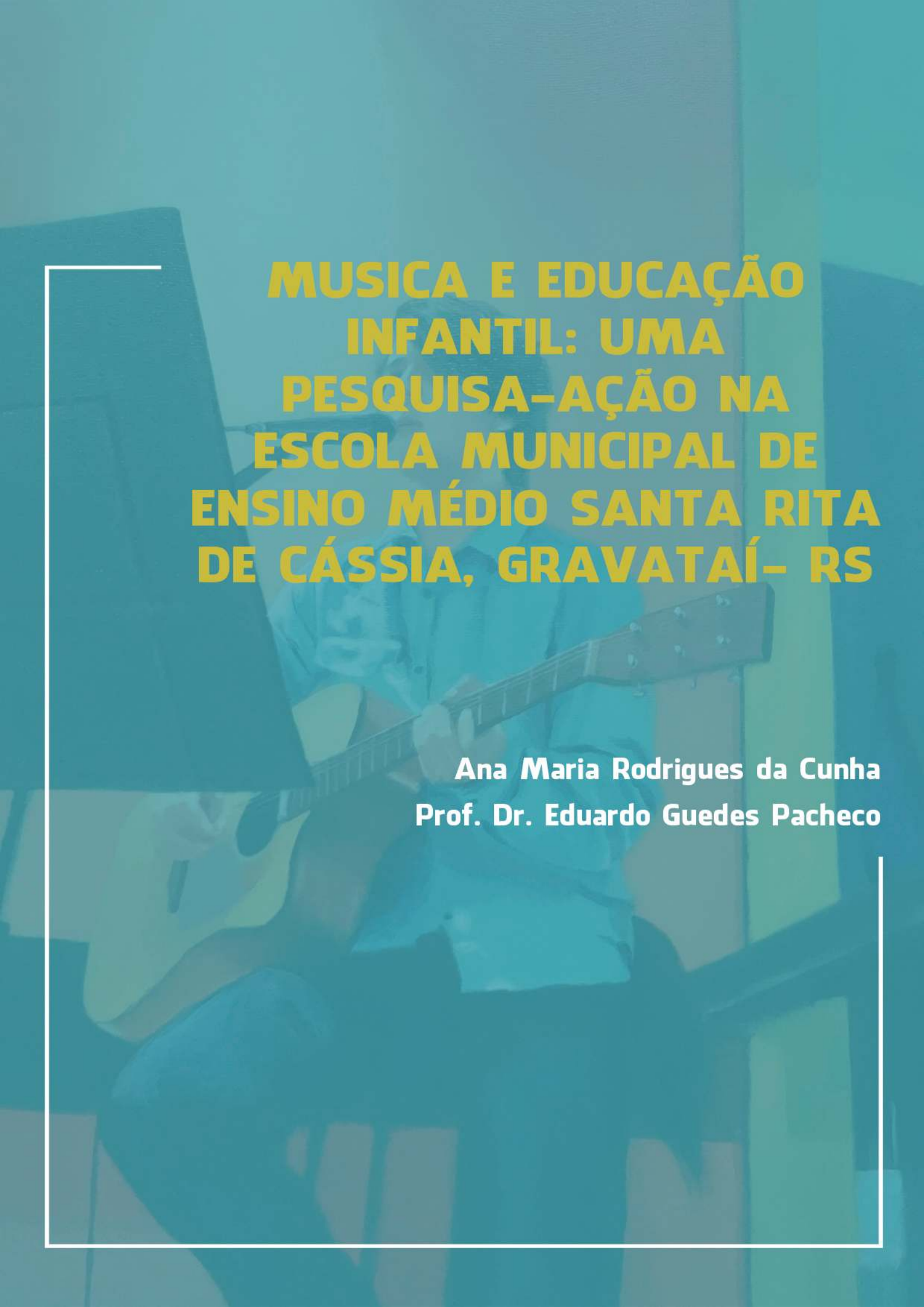
QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. Práticas para o ensino da música nas escolas de educação básica. *Música na educação básica*. Porto Alegre, v. 1, n. 1, outubro de 2009. ISSN 21753172

SCHAFER, R. Murray. *O ouvido pensante*. Tradução de Marisa Fonterrada, Magda Silva e Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Ed. Unesp, 1991.

TRIPP,David. *Pesquisa-ação*: uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

WEILAND, Renate Lizana; VALENTE, Tamara da Silveira. Aspectos figurativos e operativos da aprendizagem musical de crianças e pré-adolescentes, por meio do ensino de flauta doce. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 17, 49-57, set. 2007.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. A inserção da música no projeto político pedagógico: o caso da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 24, 73-80, set. 2010.



MUSICA E EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PESQUISA-AÇÃO NA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO MÉDIO SANTA RITA DE CÁSSIA, GRAVATAÍ- RS

Ana Maria Rodrigues da Cunha
Prof. Dr. Eduardo Guedes Pacheco

MUSICA E EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PESQUISA-AÇÃO NA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO MÉDIO SANTA RITA DE CÁSSIA, GRAVATAÍ- RS

Ana Maria Rodrigues da Cunha
Prof. Dr. Eduardo Guedes Pacheco

Introdução

Este artigo apresenta o trabalho cujo intuito foi explorar o som em suas dimensões, na perspectiva de que esse possa compor ações na educação musical em uma turma de Educação Infantil.

Os objetivos almejados e alcançados foram o aprendizado no saber ouvir e desenvolver sociabilidade entre todos; pois a série tinha vinte e três alunos e cada qual com sua diversidade de experiência; buscou-se, assim, a conformidade de ideias, opiniões ou impressões para o convívio harmônico entre todos.

Esta experiência foi adquirida em uma das aulas práticas realizadas no Curso de Especialização em Educação Musical para Professores da Educação Básica, donde o saber diferenciar a diversidade de sons dos vários instrumentos aguçou a realização da mesma com os discentes, incluindo outros métodos.

Foram encontradas diversas dificuldades na execução da pesquisa por ser a turma agitada e dispersiva exigindo paciência e perseverança. Quando da leitura da obra de Kater (2011) “Erumavez... uma pessoa que ouvia muito bem” já houve um grande avanço na postura e adequação dos alunos por já ter desenvolvido outras atividades correlacionadas; e não encontrando dificuldades de pesquisa para realização dos objetivos propostos.

A partir da ludicidade da música e seus respectivos elementos, pôde-se investir em uma metodologia que se considera eficaz, principalmente, nas questões relevantes aos sons e ritmos diversos, pois se acredita que esses possam instigar a criança e, sobretudo, despertá-la para as novas conquistas no ambiente escolar. O trabalho está focado na possibilidade de realização destas atividades em qualquer idade, adaptando-as conforme o grupo discente; ampliando, assim, a maleabilidade e o discernimento na execução destas oportunizando o aprendizado contínuo.

Desde o início do ano letivo o objetivo foi tornar o ambiente escolar acolhedor, alegre e aconchegante onde é importante que a criança da educação infantil se sinta à vontade, aprendendo as regras de convívio em grande grupo; os momentos

adequados de concentração e de estudo; assim como os de divertimentos, discernindo a diversidade de tarefas.

Ao organizar as ideias deste artigo, embasadas na prática, uma autorreflexão fez-se necessária nas atividades educacionais jungida à pesquisa-ação para desenvolvê-lo por meio da música, considerando-se que ambas provêm de conhecimentos empíricos tão essenciais na continuidade da formação social e crítica da criança.

Ao priorizar o bem-estar, a satisfação e a alegria da criança, em sala de aula ou no pátio da escola, buscou-se promover, de forma democrática, uma metodologia que tem na música um fenômeno universal que manifesta e expande ondas sonoras, sensações, autoestima e etc., através de organização e relação expressiva do som e do silêncio. No repensar a educação infantil, promove-se, assim, o caráter participativo, concentrativo e ainda, contribuição às mudanças sociais que aspiramos.

Como desafios se apresentam diariamente a todos os educadores buscou-se alcançar os diversos objetivos citados, proporcionando uma socialização, estimulando competências e habilidades através da abordagem do conteúdo no tempo e no espaço e, que se está envolvido e, onde, no segmento das práticas realizadas, houve discordâncias e inquietações por parte de alguns alunos na realização de algumas atividades.

Revisão da Literatura

O trabalho “Música e Educação Infantil – Uma pesquisa-ação na Escola M. E. M. Santa Rita de Cássia, em Gravataí” foi realizada no turno da manhã com alunos da Educação Infantil seguindo os princípios de Cardoso et alii (2010), que defendem a importância da revisão da literatura como base fundamentada “aos atos de localizar, analisar, sintetizar e interpretar a investigação, conforme suporte teórico”.

Neste sentido o aprofundamento teórico quanto ao processo de pesquisa foi de vital importância, pois este estudo conquistou a fundamentação e a abrangência deste artigo. O ponto de partida da literatura foi com análise de textos partilhados no curso que sustentaram o objeto de estudo da pesquisa-ação Música e Educação Infantil permitindo maior abrangência na busca e promoção de conhecimentos. Já a obra Educação Sonora, Schafer, (2009, p. 5), teve como proposta geral “incentivar a

experiência direta com o som, de maneira lúdica e prazerosa", socializando e compartilhando práticas.

Para compreender o fenômeno musical em maior detalhe foi buscada na leitura da obra Música na Educação Infantil de Brito (2003, p.17) a ampliação do estudo: "Os sons que nos cercam são expressões da vida, da energia, do universo em movimento e indicam situações, ambientes, paisagens sonoras: a natureza, os animais, os seres humanos e suas máquinas traduzem, também sonoramente, sua presença, seu ser e estar integrado ao todo orgânico e vivo deste planeta." As mesmas estão retratadas na obra por fotos de práticas realizadas, desenhos elaborados por alunos e partituras de canções infantis; inclusive, apresentação de alguns jogos e brincadeiras.

Entre os diversos parâmetros estudados que foram contemplados na teoria está Jeandot (2008), que descreve o universo da música como instigante e curioso. Já Brito (2003), discursa sobre a música enquanto recurso pedagógico na Educação Infantil e, ainda, sobre a necessidade de o professor repensar as inovações, como uma direção de procedimento em sala de aula que faça a diferença com criatividade o desenvolvimento do aluno, contemplá-lo e conduzi-lo à construção de sua cidadania.

Depois da execução da proposta, pôde-se constatar que desenvolver os parâmetros pedagógicos, utilizando-se da música, e, sobretudo, valorizar a educação musical e os aspectos culturais dos alunos, bem como, sua interação educativa foram prazerosas.

Através da criatividade, a linguagem musical oferece, ainda, possibilidades interdisciplinares, enriquecendo o processo educacional que, pode ser moldado à cultura familiar da criança.

A música tem sua contribuição para o desenvolvimento cognitivo e motor, despertando a criatividade, formando novos hábitos, atitudes, disciplina, etc.; portanto, a prática pedagógica faz com que se conquiste novos acréscimos no processo ensino-aprendizagem, ampliando as metodologias, alcançando mais e melhores resultados.

A análise deste estudo mostrou que as atividades lúdicas e a música foram facilitadores no processo de ensino-aprendizagem. Contudo como proceder para trorná-las profícuas no âmbito escolar em todas as séries e disciplinas?

Fundamentação Teórica

A sala de aula pode ser transformada em um ambiente sonoro, saudável, pois a música tem uma representatividade histórica, considerando-a como referência na formação dos bebês, que iniciam seu processo de musicalização de forma intuitiva. “Adultos cantam melodias curtas, cantigas de ninar, fazem brincadeiras cantadas, com rimas, parlendas, reconhecendo o fascínio exercido.” (Brasil 1998, pp. 70, 71).

Por sua vez, Nogueira (2003, p. 01), compreende a música como experiência que acompanha os seres humanos em praticamente todos os momentos de sua trajetória neste planeta. “E, particularmente nos tempos atuais, deve ser vista como umas das mais importantes formas de comunicação [...]. A experiência musical não pode ser ignorada, mas sim compreendida, analisada e transformada criticamente.”

A música pode ser considerada um conhecimento empírico, um recurso que representa, conforme defesa de Jeandot (2008, p. 19), “uma vertente facilitadora no processo de ensino-aprendizagem, um instrumento para tornar a escola um lugar mais alegre e receptivo”.

> A criança não é um artista, nem um ser meramente contemplativo, mas antes de tudo um ser “rítmico-mímico”, que usa espontaneamente os gestos ao sabor da sensação que eles despertam. É só observar um bebê com uma colher posta à sua disposição antes da sopa: ele a bate na mesa, repetindo o gesto para renovar a sensação provocada. Pode repeti-lo inúmeras vezes e de várias, maneiras, diversificando seus efeitos. (JEANDOT, 2008, p. 18).

A música, nesse contexto, é apropriada para o desenvolvimento intelectual dos alunos que, a partir do som, começam a compreender o jogo de palavras, as rimas e a entonação. Com essa prática lúdica, a tendência é de os alunos aprenderem brincando, fazendo movimentos corporais e estimulando o saber essencial para sua formação.

Seguindo a defesa de Brito (2003, p.51):

> Ainda percebemos fortes resquícios de uma concepção de ensino que utilizou a música – ou, melhor dizendo, a canção – como suporte para aquisição de conhecimentos gerais, para a formação de hábitos e atitudes, disciplina, condicionamento da rotina, comemorações de datas diversas etc.

Assim, não dá para confundir a música como suporte na aprendizagem pois em outros tempos servia de exibicionismo, onde os alunos eram expostos a

apresentações em datas comemorativas do calendário escolar "'Precisamos ensaiar a música do Dia das Mães", dizia a professora, preocupada mais em cumprir seu calendário de eventos do que em fazer música com as crianças." Na nova percepção, essa não se ajusta à maneira sensata de inclusão.

A interação é de fundamental relevância, pois a troca de ideias deve ser integradora. O professor deve insistir em pesquisas que auxiliem no planejamento e na organização de suas práticas pedagógicas relacionadas ao som e a música. Essas práticas, quando bem determinadas, tendem a proporcionar alterações cognitivas, emocionais e físicas.

Na visão de Loureiro (2008, p.4), por exemplo, a música representa um instrumento facilitador não só na aprendizagem, como também, no processo inter-relação que representa "um ato de desprendimento prazeroso que comunga com as experiências da criança sem ser uma imposição ou que busque a qualquer custo que a criança domine um instrumento que pode minar sua sensibilidade e criatividade.".

Para Chiarelli (2005), a música é fundamental como aspecto importante no desenvolvimento da inteligência e na interação social da criança e a harmonia pessoal, facilitando a integração e a inclusão.

Conforme Engel (2000) os parâmetros da pesquisa-ação podem ter limitações, sobretudo quando praticada por pessoas com pouco embasamento em métodos de pesquisa, mas, mesmo assim, é um instrumento útil, ao qual o professor deve recorrer. Ela defende uma abordagem científica para a solução de problemas e conclui a pesquisa-ação. Instiga a intervenção.

> Na prática de modo inovador já no decorrer do próprio processo de pesquisa e não apenas como possível consequência de uma recomendação na etapa final do projeto. Além de sua aplicação em ciências sociais e psicologia, a pesquisa-ação é, hoje, amplamente aplicada também na área do ensino. Nela, desenvolveu-se como resposta às necessidades de implementação da teoria educacional na prática da sala de aula. (ENGEL, 2000, p. 182).

Metodologia e Desenvolvimento do Trabalho

Música e Educação infantil – Uma pesquisa-ação na Escola M. E. M. Santa Rita de Cássia, Gravataí, foi desenvolvido em quatro períodos de quarenta e cinco minutos, e contemplou vinte e três alunos na faixa etária entre cinco e seis anos.

O desenvolvimento deste estudo está norteado pela pesquisa-ação, processo eficaz no eixo dos propósitos da música na Educação Infantil. Acredita-se que pela natureza do som e da música, os alunos estarão mais motivados às aulas e em ambientes alegres e descontraídos.

O projeto “Música e Educação Infantil... –” surgiu a partir da necessidade de oferecer aos alunos atividades diferenciadas que possam beneficiá-los não só no âmbito interativo, mas também em todos os outros correspondentes ao convívio social.

Essa prática proporcionou possibilidades de uma avaliação empiricamente estabelecida, onde o resultado de crenças e práticas pode ter mais logicidade e significação por ser a pesquisa-ação participante e engajada que procura unir a pesquisa à ação prática, isto é, desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática; assim, superando a lacuna entre teoria e prática;” em oposição à pesquisa tradicional que é considerada como “independente”, “não reativa” e “objetiva”, segundo Guido Irineu Engel.

Neste tipo de pesquisa constam aspectos atrativos, considerando-se o retorno de resultado específico imediato no contexto da interação educacional. “A pesquisa-ação em sala de aula também se revelou como um instrumento eficiente para o desenvolvimento profissional dos professores.” Para Engel(2000, p. 182)

> A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa participante e engajada, em oposição à pesquisa tradicional, que é considerada como “independente”, “não-reativa” e “objetiva”. Como o próprio nome já diz, a pesquisa-ação procura unir a pesquisa à ação ou prática, isto é, desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática. É, portanto, uma maneira de se fazer pesquisa em situações em que também se é uma pessoa da prática e se deseja melhorar a compreensão desta. A pesquisa-ação surgiu da necessidade de superar a lacuna entre teoria e prática. Disponível em: www.redalyc.org.

O desenvolvimento deste artigo partiu da compreensão de que a ciência acontece na ação e pela ação, assemelhando-se com ação do ser em suas situações concretas e particulares.

Considerando-se que a pesquisa-ação e o exercício da musicalidade partem do princípio empírico, propiciou-seaos alunos da educação infantil sons da natureza; batidas rítmicas dos pés e palmas; e o movimento corporal juntamente com música.

Na visão de Morin (2004, p. 60) pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo [...].

Durante as aulas com a turma da Educação Infantil foram realizadas atividades de audição de sons dentro da sala e sons de fora da sala; CD e história sonorizada também foram ferramentas utilizadas onde o material, registrado através de fotos e vídeo, mostram a prática da pesquisa-ação, medindo o nível de participação dos alunos nas atividades intra e extracurriculares.

A percepção da audição dos sons dos ambientes interno e externo da sala de aula, apresentando um grande atrativo, já que os alunos ficaram em silêncio para melhor concentração, ampliou a percepção e a capacidade de direcionar a audição para lugares distintos em momentos diferentes.

Ao fazer a apresentação da obra de Schafer (2010, p.8) Marisa Trench de Oliveira Fonterrada, percebe-se que há necessidade de novas adaptações e acréscimo de outras ideias que podem ocorrer ao docente, em virtude da diversidade do processo musical auditivo e o espaço sonoro diversificado.

A tradutora comenta:

> A primeira preocupação do autor relaciona-se com a qualidade da escuta, bastante afetada desde a Revolução Industrial, quando o mundo foi se tornando cada vez mais povoado de sons e esse universo sonoro começou a atuar de maneira negativa no indivíduo e nas comunidades, que enfrentam, ainda hoje, o problema da poluição sonora. [...] e o que importa, diz ele, é o nível de consciência da população em relação aos sons. (FONTERRADA, 2010, pp. 8 e 9)

Embasada na leitura desta excelente obra propus conduzir os alunos em projetos contemplativos e facilitadores à construção de ambientes sonoros oportunos e aprazíveis a cada trabalho realizado em sala de aula e, ampliando-os com atividades de campo.

Foi utilizada uma questão de Schafer (2010, p. 103) que questiona: “O que o silêncio significa para você?” Assim, as crianças completariam a frase da maneira que achassem mais apropriadas, “silêncio é...” tarefa-atividade, os alunos tiveram a preparação adequada.

Eis algumas das respostas obtidas dos alunos:

“Silêncio é manter a boca fechada.” “Silêncio é pensar.” “Silêncio é sonhar acordado.” “Silêncio é dormir.” “Silêncio é não falar quando o professor sai, e todos falam.” “Silêncio é escuridão.” “Silêncio é ficar preso.” “Silêncio é estar interessado

em um assunto.“ Silêncio é fazer seu trabalho.” “Silêncio é guardar um segredo.” “Silêncio é assistir um filme mudo.”

Sobre o assunto, Brito (2003, p. 188) ressalta a importância do aprender a escutar “os sons da rua, da voz, do corpo, dos instrumentos musicais e da produção musical da cultura humana.” Para que se possam decifrar os sons foi necessário respeitar o silêncio, pois só dessa forma haverá “equilíbrio entre esses dois polos complementares: som e silêncio”.

No decorrer das aulas, a proposta se estabeleceu ao som de canto de animais e expressões presentes na natureza provenientes de CD que faz parte do livro “ERUMAVEZ...” de Kater (2011). Os alunos se mostraram atentos aos sons diferentes. Após esse momento, foram organizados questionamentos sobre os sons ouvidos. Com essa atividade desenvolveu-se o estímulo e a percepção de elementos diversos através da audição e da imaginação, obtendo as seguintes respostas: “sapo.” “Leão.” “Pássaros.” “Abelhas.” “Tinha animal.” “Macaco.” “Coruja.” “Cobra.” “Gato.” “Água.” “Galinha.” “Cachorro.” “Senti que estava numa floresta.”.

Num outro momento utilizou-se a história musicalizada. Essa atividade foi desenvolvida através de diversos timbres, imaginação, concentração, criatividade e a noção de conjunto.

Os instrumentos foram disponibilizados e cada criança escolheu o seu para a sonorização da “Hora do Conto” sendo que as personagens da história são animais que pertencem à obra “O RECREIO DA BICHARADA”. (GARCIA, 2011).

Na concepção de Brito (2003, p.165) “instrumentos musicais também podem ser utilizados para o desenvolvimento das atividades com história”.

A autora acrescenta a eficácia dessa prática com instrumentos de percussão “tambores, chocalhos, reco-recos, triângulos, agogôs, caxixes, sinos, clavas, pratos, guizos, pandeiros” e outros sons como “pios de pássaros, flautas de êmbolo, carrilhões”, dentre outros. Todos os sons são propícios ao trabalho de sonorização pedagógica.

Conforme Brito (2003, p.187) para melhor “aprender a escutar, com concentração e disponibilidade, para tal faz parte do processo de formação de seres humanos sensíveis e reflexivos, capazes de perceber, sentir, relacionar, pensar, comunicar-se”. Destinando, assim, o pensar para o ato de se comunicar.

Houve a possibilidade de comparar o clima geral das aulas antes e depois do plano de intervenção e, para tal fim, foram realizadas discussões em grupo averiguando o grau de receptividade da metodologia de ensino.

Conforme Ferreira (1998), o professor, disposto, prepara um projeto utilizando-se do método pesquisa-ação, tende a se posicionar como um pesquisador interno, consciente de suas incumbências, investigando suas práticas pedagógicas e norteando-se às técnicas que estabelecem a pesquisa-ação.

É fundamental sua observação em sala de aula, pois essa sondagem conduz ao entendimento sobre o que realmente está ocorrendo dentro dela com relação à situação problemática.

Herr e Anderson (2005, pp. 33, 45, 71, 76) concordam que na pesquisa-ação o pesquisador deve posicionar-se em relação ao seu nível de envolvimento com a pesquisa e com o ambiente onde ela é desenvolvida. “Não assumir esta possibilidade é uma abordagem falha comum em alunos de doutorado que realizam pesquisas envolvendo seus ambientes de trabalho: estes são solicitados a se afastar da pesquisa e fingir que não são parte da ação.”

Esses pesquisadores são considerados “internos” quando atuam como profissionais no ambiente da pesquisa e “externos” no caso oposto. O posicionamento do pesquisador varia num contínuo que inclui desde o pesquisador interno que investiga sozinho ou com colegas as práticas do seu trabalho, passando pelo pesquisador interno que solicita a colaboração de pesquisadores externos, até o pesquisador externo que solicita a colaboração de pesquisadores internos de uma organização. Disponível em: www.maxwell.vrac.puc-rio.br/

Ludke (1986) reporta-seà um tempo em que nas pesquisas educacionais predominavam abordagens à crença de que a atitude investigativa teria crédito se o pesquisador se distanciasse do objeto em estudo. Só dessa forma, suas ideias, valores e preferências não seriam influenciados no ato de conhecer e, ainda, sua objetividade ficaria mais completa e sua realidade mais evidente. O conhecimento se faria de maneira imediata e transparente aos olhos do pesquisador. Assim, conclui que ao contrário do que se cria, está na interrogação do pesquisador sua base sobre o assunto, a teoria pesquisada, o respaldo na construção do conhecimento sobre o fato pesquisado. Para o autor, o papel do pesquisador é:

> [...] justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa. É pelo seu trabalho como pesquisador que o conhecimento específico do assunto vai crescer, mas esse trabalho vem carregado e comprometido com todas as particularidades do pesquisador, inclusive e principalmente, com as suas definições políticas. (LUDKE, MENGA, 1986, p.4)

Considerações Finais

A história da música imerge na história do homem. Não há certezas sobre a sua origem e será muito difícil descobrir o porquê da sua gênese. Embora saibamos que ela influencia diretamente na educação musical de cada época, com valores atribuídos pela sociedade.

No decorrer do processo de construção de cada cultura específica, o ser humano transformou em linguagem expressiva o fenômeno sonoro, chegando à denominação atual do termo música como jogo de organização e relacionamento entre o som e silêncio que acontece no tempo e no espaço.

Desde a antiguidade a música faz parte da vida do ser humano. Em princípio com batidas e ou objetos entrechocados, gritos e imitações de sons da natureza, progredindo paulatinamente no decorrer dos séculos, com criações de instrumentos sonoros.

Na progressividade do tempo, na Era Medieval, a função da música foi servir aos interesses da Igreja, e foi usada como instrumento educacional.

A educação musical surge, então, como campo acadêmico – científico em fins do século XIX.

No transcorrer do tempo, a educação musical, foi sofrendo transformações e adaptações com seus métodos de aplicabilidade por ser um instrumento de linguagem flexível e tendo seus significados inseridos nos planos cognitivo, afetivo e motor, envolvendo assim, integralmente o ser humano.

Com referência à criança, a música contribui para reforçar todas as áreas do desenvolvimento infantil representando um inestimável benefício para a formação do equilíbrio da sua personalidade. Cada vez mais a educação nos coloca frente à importância de inserir a música no dia a dia da criança. A música traz não só o entretenimento como também socializa a convivência em grupo, estabelecendo um meio de se comunicar mais amplamente.

Percebe-se ainda que a educação musical se amplia na interação com emoção e entusiasmo provenientes de uma cultura própria tanto das crianças, quanto os bens culturais que a sociedade disponibiliza a elas através da comunicação e socialização, manifestando seu afetivo cognitivo, emotivo e outras formas de expressão.

Constatou-se após a realização das atividades, a possibilidade de explorá-las com outros recursos, ampliando-as para um maior êxito no processo da pesquisa-ação.

Quando se utiliza a sonoridade está se explorando o sistema auditivo, a concentração e novos conhecimentos por parte da criança.

Constatou-se que na elaboração das duas primeiras aulas as atividades realizadas poderiam ter sido executadas em ambientes distintos, isto é, um em sala de aula e outro no pátio da escola; trazendo benefícios para o próprio processo, aprimorando os resultados conquistados. As mudanças de comportamento, interesse, atitudes e maior concentração percebidas no aspecto do aprendizado contribuíram para dar segmento não só à pesquisa-ação desenvolvendo o conhecimento e compreensão como parte da prática diária, mas também, motivando a ampliação e o aprimoramento das já realizadas e inovando com outras possibilidades para um maior êxito através da música, como, por exemplo, assistir uma apresentação teatral-musical; um concerto com possibilidades de conhecer e perceber pelo tato os diferentes instrumentos musicais. Ideias que servirão para atividades futuras no processo ensino-aprendizagem. Embasada nessas ideias de ampliação às atividades realizadas tenciono dar continuidade aos trabalhos executados por embasamento na obra “RECREIO DA BICHARADA”, onde foi realizada a história sonorizada; e, após, os alunos usaram a voz para representar o som dos animais.

Em outras atividades diversos trabalhos serão feitos com latas e diferentes objetos dentro das mesmas, sendo que o aluno deverá identificá-los através da audição aguçada, trabalhando a música para relaxamento.

Dando continuidade a essas atividades, futuramente pretendo trabalhar com HORAATIVIDADE no projeto de educação musical, também em sala de aula.

Dialogando com a direção da escola onde ministro minhas atividades, propus a ideia de realizar, nos dias de folga, o projeto “educação musical”, marcando reuniões pedagógicas com as professoras do currículo para transmitir as

experiências musicais adquiridas no curso de especialização de educação musical para professores da educação básica e partilhar novas, ideias e sugestões de conhecimento diversos das colegas de profissão.

Compreendendo que a música produz e reproduz significados amplos; percebi em sala de aula além de proporcionar entretenimento, também contribuiu amplamente no processo de ensino-aprendizagem e, ainda, disponibilizou as crianças oportunidades de partilhar seus conhecimentos intrínsecos. A experiência vivenciada tornou-se tão gratificante pelos resultados alcançados e, por ensejar a ampliação e melhoramentos das atividades realizadas, novas ideias surgiram e surgem para execuções mais aprimoradas objetivando sempre a verdadeira função da escola que é disponibilizar meios facilitadores e agradáveis na prática diária do ensino com outros recursos na Educação Infantil.

Planejar com inovações objetivando a diversidade na prática do ensino-aprendizagem amplia conhecimentos tornando-se uma busca incessante de realizações diferenciadas e proveitosas.

Quanto ao curso de Especialização, agradeço aos professores por ministrarem aulas diversificadas e agradáveis, e, de conteúdos práticos, os quais pude transferir algumas atividades recebidas para meus alunos, percebendo ainda mais a importância não só da música, mas também do notório aprendizado, principalmente quando os deixei com liberdade de escolher a melhor maneira de se disporem em sala de aula para ouvirem os sons produzidos fora da mesma; onde muitos aconchegaram-se nos colchonetes – uns sentados; outros deitados atentos à proposta sugerida.

Chamou-me a atenção uma das alunas que, atenta, ficou com o dedo polegar à boca.

Referências:

BRASIL. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, v. 3. Conhecimento de Mundo. MEC/SEF, 1998.

BRITO, Teca Alencar de. *Música na integração infantil*: propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Petrópolis, 2003.

CARDOSO, T; ALARCÃO, I; CELORICO, J. *Revisão da literatura e sistematização do conhecimento.* Porto: Porto Editora, 2010.

CHIARELLI, Lígia Karina Meneghetti. A música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser, *Revista Recre@rte*, Nº3 Junho 2005: Instituto Catarinense de Pós-Graduação.

ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. *Educar em Revista*, num 16, 2000, pp. 181-191. Universidade do Paraná. Paraná, Brasil.

FERREIRA, Rosilda Arruda. *A Pesquisa Cientifica em Ciências Sociais*: caracterização e procedimentos. Recife: UFPE. 1998.

GARCIA, Luciana. *O recreio da bicharada*. São Paulo: Caramelo, 2011.

http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/11743/11743_3.PDF Acesso: 12/7/14.

http://www.webartigos.com/artigos/pesquisa-acão/21496/ Acesso: 12/7/14.

JEANDOT, Nicole. *Explorando o universo da música*. 3 ed. São Paulo: Scipione, 2008.

KATER, Carlos. *Era uma vez*... Uma pessoa que ouvia muito bem. São Paulo: Musa, 2011.

LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. *O ensino de música na escola fundamental*. Campinas, SP: Papirus, 2003.

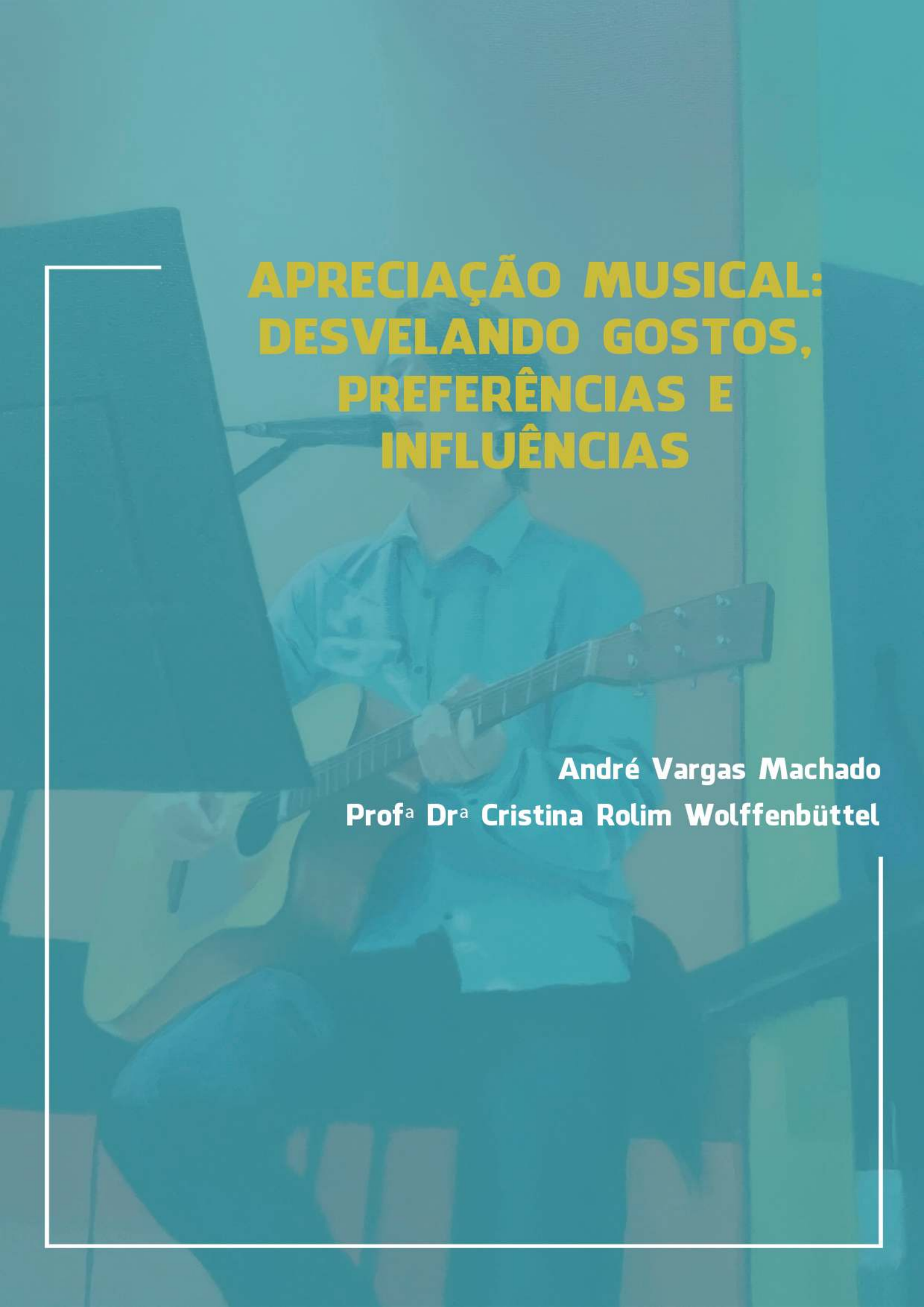
LUDKE, Menga. *Pesquisa em educação* - abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MORIN, André. *Pesquisa-ação integral e sistêmica*: uma antropologiarenovada. Rio de Janeiro: DP&A. 2004.

NOGUEIRA, M.A. A música e o desenvolvimento da criança. *Revista da UFG*, Vol. 5, No. 2, dez 2003. Disponível em: <*www.proec.ufg.br*>. Acesso em: 10 de outubro de 2014.

SCHAFER, R. Murray. *Educação sonora*. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

SCHAFER, R. Murray. *Educação sonora*. São Paulo: Melhoramentos, 2010.
Fonterrada, Marisa T. O. (ferramentas).



APRECIAÇÃO MUSICAL: DESVELANDO GOSTOS, PREFERÊNCIAS E INFLUÊNCIAS

André Vargas Machado
Profª Drª Cristina Rolim Wolffenbüttel

APRECIAÇÃO MUSICAL: DESVELANDO GOSTOS, PREFERÊNCIAS E INFLUÊNCIAS

André Vargas Machado
Profª Drª Cristina Rolim Wolffenbüttel

Apresentação

Desde a infância e durante meu período de adolescência, o ato de ouvir música sempre foi parte do meu cotidiano. Os primeiros contatos com a música se deram por meio do rádio e dos discos de vinil que meus pais compravam, tanto para eles ou específicos para mim, os classificados como infantis. A partir desse universo sonoro, pude dar os primeiros passos em direção à minha formação musical e docente. Sendo assim, partindo desse leque de memórias – que é muito semelhante entre vários músicos e não músicos –, sempre tive presente a concepção de que uma das maneiras mais comuns e eficientes para a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento musical ocorre por meio da apreciação musical.

Antes de sequer manipular um instrumento musical – seja ele convencional ou produzido com um material alternativo – ou qualquer objeto que emita algum tipo de som, todo ser humano com o aparelho auditivo em perfeitas condições desfruta da valiosa oportunidade de imergir no mundo dos sons. É a partir desse ponto que a apreciação musical entra em destaque na educação musical de qualquer indivíduo. Nesse sentido, vale lembrar que a música faz parte do nosso cotidiano e é de fundamental importância não apenas conhecê-la, mas também entendê-la e apropriar-se de seus conteúdos (BEYER, 1999). Dessa maneira, a apreciação musical toma lugar de importância neste trabalho, discutindo-se questões relativas aos seus interesses, seus objetivos e suas funções.

Contemplando uma ideia e a experiência que pude ter ao longo dos anos, decidi realizar uma pesquisa em torno da apreciação musical com uma das turmas com as quais trabalho em uma escola pública municipal da cidade de Porto Alegre, RS. Minhas questões de pesquisa giraram em torno de como se dá o processo de apreciação dos estudantes, quais músicas fazem parte de seu repertório, como se chegou a tais escolhas e a possibilidade de ampliação desse repertório, assim como dos conhecimentos musicais.

A turma escolhida foi uma de primeiro ano do ensino fundamental (em Porto Alegre, primeiro ano do primeiro Ciclo), com vinte e dois alunos da faixa etária entre seis e sete anos. É importante ressaltar que essa turma foi escolhida por questões tanto de horários alterados pela escola e pelos meus horários quanto pelos prazos para entrega deste trabalho, pois minha primeira escolha havia sido uma turma de segundo ano do ensino fundamental (segundo ano do primeiro Ciclo), que, sob minha avaliação, tinha mais maturidade para a realização desta pesquisa e das atividades que foram desenvolvidas.

O trabalho inicia-se pela apresentação, na qual introduzo o assunto, as questões de pesquisa e os seus objetos; logo a seguir, faço uma revisão da literatura e exponho os referenciais teóricos que contribuíram para a análise dos dados coletados; mais a frente, relato como se deu a metodologia da pesquisa e, finalmente, passo para o desenvolvimento e as considerações finais deste trabalho, descrevendo todos os eventos e os acontecimentos da pesquisa e fazendo uma reflexão final acerca de todo o processo investigatório.

O presente trabalho não visa colocar um ponto final e cristalizar todas as respostas às questões de pesquisa, mas apontar caminhos e reflexões possíveis a partir deste trabalho, fomentando novas discussões e respostas para questões que possam surgir a partir da leitura deste material, assim como diferentes abordagens perante um assunto tão vasto, que é a educação musical e, mais especificamente, a apreciação musical.

Revisão da Literatura

Para a revisão de literatura, foram selecionados dois autores: Gohn (2005) e Massuia (2012). Ambos versam acerca da importância da apreciação musical para o desenvolvimento cognitivo de qualquer indivíduo. O primeiro teve como cenário a educação musical a distância, e a segunda teve como pano de fundo oficinas de música e um recital.

Na elaboração de seus trabalhos, Gohn discute, entre outros aspectos, a apreciação musical, uma audição criativa e a construção da capacidade dos alunos de julgar valores de obras musicais. Ele ainda traz à tona a problemática entre a criatividade, a escolha do repertório e a tradição como ponto referencial para a indicação de importância de um repertório. Nas palavras de Gohn (2005):

> A aparente contradição entre criatividade e tradição marca a divisória entre indicar quais músicas são importantes, aquelas que deveríamos ouvir com atenção, e abrir a percepção do aprendiz para descobrir quais são as músicas de que ele gosta, aquelas que trazem uma experiência de transcendência que pode ser totalmente particular para aquele indivíduo. Nossa expectativa é de que todos tenham uma mesma opinião sobre as músicas que são "representativas" (no sentido de que são aceitas por uma maioria absoluta como exemplos de boa qualidade musical), e quando esta unanimidade é quebrada com uma observação do gênero "eu não gosto", ficamos paralisados e sem ação, finalmente considerando aquela recusa em apreciar uma obra-prima como uma incapacidade do sujeito, que demonstra uma percepção artística "menor". (GOHN, 2005, p. 619).

Quanto a Massuia (2005), ela coloca em discussão a responsabilidade dos educadores musicais de propiciar essas atividades de apreciação, já que muitos alunos terão apenas essa forma de desenvolver tal habilidade musical. Nas palavras da autora, ela destaca, em termos de possibilidades, que

> a importância da apreciação musical e a responsabilidade dos educadores musicais no que diz respeito a possibilitar aos seus alunos o desenvolvimento desta habilidade [...] [é], talvez, a única [possibilidade] à qual terão acesso. A maioria não tocará instrumento algum, a maioria não comporá músicas, contudo, todos, em todas as épocas e lugares se envolverão de alguma forma com esta atividade musical, a mais acessível e democrática de todas. (MASSUIA, 2012, p. 3).

Referencial Teórico

No referencial teórico deste trabalho, foram escolhidos os autores Cunha (2003), Swanwick (2003), Freire (2005) e Levitin (2010), por conta de suas ideias estarem em sintonia com a proposta da pesquisa. Swanwick traz ideias sobre apreciação musical; Freire, ideias sobre dialogicidade e conceitos de educação problematizadora; finalizando, Levitin contribui com ideias sobre a formação do gosto musical.

Relativamente à apreciação musical, pode-se perceber que é de comum acordo entre os educadores musicais que é de suma importância que se possa ampliar o repertório dos alunos. Uma forma de cumprir com essa premissa é a realização de audições de músicas que, por vezes, os estudantes não conhecem. É nesse momento que a apreciação musical se faz útil e necessária. É por meio dessa

ferramenta didática que se pode começar o processo de ampliação do repertório dos alunos, visto que nem todos os discentes serão músicos profissionais ou amadores ou mesmo irão tocar um instrumento; contudo, todos serão ouvintes de música e, sendo assim, quanto mais se conhece o que se ouve, mais interessante e acurada será a escuta. Sobre a apreciação musical, Cunha (2003) apresenta as seguintes ideias:

> A apreciação musical, no sentido de ouvir em audiência, é considerada como uma das atividades fundamentais no ensino de música. Por meio dela, o aluno se coloca numa situação de ouvinte, crítico de música, na qual pode ampliar seus conhecimentos intuitivos e analíticos, tanto sobre o repertório que ouve em sala quanto em relação às próprias execuções e composições musicais produzidas na escola. (CUNHA, 2003, p. 94).

Seguindo essa fundamentação, lança-se mão de ideias de Swanwick (2003) no que concerne à apreciação musical. Esse autor, que traz a apreciação musical entre um dos seus três pilares da educação musical (os outros dois são execução e composição), foi escolhido por estar em sintonia com esta pesquisa. Para o autor, não basta apenas escutar os sons e as músicas como meras sequências de alturas e ritmos: é preciso ouvi-los buscando encontrar significados musicais para tais eventos sonoros. Isso vai ao encontro dos objetivos da pesquisa.

O texto também traz as ideias do educador Paulo Freire no que concerne aos conceitos de educação dialógica, suas implicações e ferramenta de interação e coleta de dados nesta pesquisa. A dialogicidade, para Freire (2005), é uma forma de interação social e ferramenta para a pronunciação do mundo, possibilitando tanto problematizações dos fenômenos humanos quanto suas ações e reflexões.

Para fechar o referencial teórico, traz-se o conceito de aquisição dos gostos musicais pelo neurocientista Levitin (2010), que por meio de suas pesquisas comprova que os gostos musicais estão ligados aos meios onde se vive e ao desenvolvimento e amadurecimento neurológico.

Metodologia e Desenvolvimento do Trabalho

Nesta pesquisa utilizou-se como metodologia a pesquisa-ação, para que os objetivos enunciados fossem alcançados. A pesquisa-ação busca ser uma ponte entre a teoria e a prática, criando uma amálgama entre objeto de estudo e

pesquisador e, de ambos os lados, provocando mudanças e alterações de padrões preestabelecidos (ENGELS, 2000).

Referente à abordagem, a escolhida para esta pesquisa foi a qualitativa, por ser a mais adequada pela proposição do trabalho. Para Triviños (2009), a abordagem qualitativa tem como características o ambiente como fonte de dados, descreve fenômenos e processos, analisa indutivamente os dados e busca sempre por significados, não esquecendo que o pesquisador é peça primordial na pesquisa.

Relativamente à coleta de dados, foram utilizados dois tipos de técnica: a entrevista coletiva e a observação. A entrevista coletiva mostra-se apropriada, visto que é um modo prático, objetivo e pragmático de obtenção de dados. Ela também oferece a possibilidade de um contato pessoal mais próximo e estreito com os entrevistados. Foi feito o uso de entrevistas semiestruturadas, com algumas perguntas preestabelecidas e outras não. O uso da técnica de observação se faz pertinente, pois a partir dela é possível ver *in loco* as atividades realizadas pelos professores e pelos alunos, possibilitando ao observador uma abordagem da realidade e das práticas utilizadas em sala de aula.

Para Laville e Dionne, a observação tem "um papel importante na construção dos saberes, no sentido em que a expressão é entendida em ciências humanas" (1999, p. 176).

A análise dos dados foi feita por meio das observações realizadas em sala de aula. Foram observadas as reações dos alunos, suas falas, seus comentários perante as músicas escutadas e seus comportamentos de *feedback* de cada música. Todas essas observações são descritas no desenvolvimento deste trabalho.

Também se lançou mão de um registro gráfico para que fosse possível analisar os dados e ter um material físico produzido pelos alunos. O registro gráfico que eles produziram foi um desenho sobre as músicas que ouviram durante as apreciações. Pensou-se ser adequado esse tipo de registro, pois, como esses alunos estão em fase de alfabetização, a expressão por meio do desenho mostra-se mais eficaz que pela escrita, dadas as condições ainda iniciais do desenvolvimento da escrita convencional. Tal material serviu tanto para análise como para a avaliação deles próprios como da pesquisa em um todo.

Conforme comentado na apresentação, a turma com a qual a pesquisa foi realizada foi uma do primeiro ano do ensino fundamental de uma escola pública de Porto Alegre. A faixa etária dos alunos ficou entre seis e sete anos, totalizando vinte

e dois estudantes em sala de aula. Essa turma é composta por alunos que acompanho desde o início do ano, tendo como foco atividades ligadas à prática instrumental e vocal. Todos os alunos residem nas redondezas da escola e têm seu cotidiano ligado a ela.

Foram realizados quatro encontros de cinquenta minutos, sendo o primeiro e o segundo concretizados em dias diferentes e os dois últimos no mesmo dia, todos com um intervalo de duas semanas entre a primeira e a segunda aula e de uma semana entre as duas últimas aulas.

As aulas procederam da seguinte maneira: no primeiro encontro, houve uma explanação acerca da pesquisa e como ela aconteceria; em seguida, comecei a questionar sobre seus gostos e preferências, e eles foram dando retorno quanto às perguntas, aluno por aluno, dando voz a cada um deles, sem exceção. No segundo encontro, trouxe todas as músicas que foram citadas pelos alunos. Outra possibilidade seria ter pedido aos alunos para que eles próprios trouxessem suas músicas, mas poderia acontecer qualquer tipo de imprevisto, descaso ou esquecimento relativos à tarefa ou, ainda, problemas com formatos das mídias. Assim, resolvi que eu mesmo levaria as músicas para que houvesse a garantia de que iríamos realizar a atividade de apreciação falada no primeiro encontro.

Nesse encontro, procedeu que eu colocava as músicas para que todos pudessem ouvir e, logo após, iniciava as incitações acerca das audições recém-feitas. Dessa maneira, a partir dos *feedbacks* dos alunos, ia conduzindo o diálogo no sentido de abordar temas relativos a vários assuntos ligados à música, tais como morfologia, instrumentação, história da música e seus elementos e parâmetros sonoros.

Nos dois últimos encontros, escolhi canções que avaliei serem emblemáticas para a apreciação em aula e para a abertura, o reconhecimento e a ampliação do repertório dos alunos. Como no segundo encontro, após a execução e a escuta de cada música, os procedimentos foram os mesmos.

A seguir faço a descrição dos encontros que realizei com a turma pesquisada.

No primeiro encontro, tratei de explicar que começaríamos um projeto de apreciação musical que consistia em que os alunos pudessem ouvir diversos gêneros e estilos musicais, assim como uma variada gama de artistas. Para que as audições não ficassem centradas nas músicas que penso ser de relevância para o aprendizado e o conhecimento das crianças, comecei por fazer uma sondagem

acerca dos seus gostos musicais. Assim, de uma maneira dialógica, fui questionando os alunos quanto aos seus gostos musicais e a quais músicas ouviam e gostavam. Utilizando as ideias de Freire (2005), a dialogicidade tem como objetivos a prática da liberdade e o reconhecimento e a contribuição do outro, neste caso os alunos. Nas palavras do pensador,

> [...] esta busca nos leva a surpreender, nela, duas dimensões: ação e reflexão, de tal forma solidárias, em uma interação tão radical, que, sacrificada, ainda que me parte, uma delas, se ressente, imediatamente a outra. (FREIRE, 2005, p. 89).

Desse diálogo com os alunos, surgiram os seguintes artistas: Os Havaianos, Thiaguinho, Suellen Lima, Mc Gui, Mc Felipinho, Mc Pedrinho e Mc Duduzinho. Em relação aos gêneros, foram citados *funk*, pagode (também chamado pelos alunos de "pagodinho"), *gospel* (a esse gênero vários alunos utilizaram outras nomenclaturas, tais como "música de igreja", "música de palavra" e "música de Jesus") e samba.

Diante de tal cenário, fiquei curioso a respeito de quais eram as músicas que seus familiares e/ou responsáveis ouviam e preferiam e pude constatar que os gêneros e os artistas citados praticamente foram idênticos. Sendo assim, é possível atestar que as crianças somente conhecem aquilo que lhes é mostrado, primeiramente no ambiente familiar e posteriormente em outros meios onde elas forem eventualmente ou, por força do hábito, forem circular. O raciocínio é este: crianças cujos pais são evangélicos e frequentadores dessas igrejas conheceram, com toda certeza, a música *gospel*; assim como aquelas cujos pais frequentam os bailes *funk* ou fazem a escuta de tal gênero, também reconhecerão tais músicas e possivelmente haverá uma identificação com o gênero supracitado. Tomando como base os fatos mencionados, é possível ficar em consonância com Cunha (2003), o qual expõe que a apreciação musical é a porta de entrada de um caminho para a educação musical, sendo primordial em qualquer programa de ensino de música.

Finalizando o encontro, expliquei que pesquisaria os gêneros e os artistas citados em suas falas e que os traria para que todos juntos pudéssemos ouvir as músicas que eles preferem e realizar discussões sobre elas.

Um ponto que se tornou proeminente foi o preconceito com que alguns alunos trataram o gosto dos colegas, principalmente quando se falou de música *gospel*, ou "de igreja", como eles mesmos disseram. Houve risos, deboche e desaprovação da parte que desaprova esse gênero. Para que esse episódio não passasse

despercebido, falei que estavam agindo de maneira preconceituosa e relatei vários casos de intolerância e suas devidas consequências.

No segundo encontro, foi proposto que realizássemos a audição das músicas sugeridas pelos discentes a partir das gravações que eles ouviam em casa, lembrando sempre da influência do meio. Para tanto, foram selecionadas as seguintes músicas, com seus respectivos artistas: “Show das Poderosas”, gravada pela cantora Anitta; “Sonhar”, na interpretação do cantor Mc Gui; “Sou Brasileiro”, do grupo de *funk* Os Hawaianos; “Só mais uma lágrima”, da cantora de música *gospel* Suellen Lima; e “Caraca, moleque”, do cantor de pagode Thiaguinho. As músicas foram tocadas nessa mesma ordem, sendo que a audição era feita e, logo após, as discussões em torno das músicas eram iniciadas.

A primeira música, “Show das Poderosas”, foi identificada já no início da introdução, e os alunos cantaram toda a letra, mostrando que conheciam bem a canção, assim como a sua coreografia. Logo após, perguntei quem sabia de que gênero se tratava, e todos responderam *funk*. Nos comentários relativos à música, a maioria afirmou que a achava “legal”. Tentei instigar um pouco mais para verificar se surgiria algum outro comentário ou outra opinião, mas não saímos desse *loop*, exceto por um comentário de um aluno que disse achar essa música “coisa de bichona”. Diante de tal depoimento, tentei discutir a problemática do preconceito e do *bullying*. Aprofundando o assunto com o aluno que proferiu essa opinião, perguntei por qual motivo ele a tinha e indaguei se ele pensava daquela maneira porque a música era cantada por uma mulher e a mensagem destinada também a mulheres. Ele, por sua vez, comentou sobre o clipe, que apenas as mulheres (em maioria no vídeo) estão dançando e os homens estão vestidos com “um casaquinho”, segundo ele.

Na segunda música, “Sonhar”, ao contrário da primeira, a identificação não aconteceu de imediato, ocorrendo na parte do refrão, com os alunos cantando todo esse trecho. Durante as discussões após a audição, a maioria identificou o gênero e o artista – *funk* e Mc Gui, respectivamente. Como eles entraram na parte do refrão, achei conveniente abordar aspectos relativos à morfologia e à instrumentação. Sendo assim, falamos sobre os instrumentos que foram utilizados na canção (voz e violão) e sobre as partes da música, que no caso eram introdução e partes A e B, sendo B o refrão. Sobre o refrão, comentei acerca da sua importância nas canções

de música popular e, por esse motivo, é que eles possivelmente haviam memorizado essa parte.

Na terceira música, “Sou brasileiro”, o reconhecimento da canção também se deu no início. Os discentes reconheceram também imediatamente o grupo e o gênero – *funk* – e, nos comentários sobre a música, a expressão “legal” apareceu predominantemente. Um aluno, que relatou ser da religião Testemunha de Jeová, disse que não poderia ouvir *funk*, pois sua religião não permitia.

Na quarta música, “Só mais uma lágrima”, os alunos não reconheceram a canção, nem a artista, nem o gênero. Apenas depois de ser revelado o nome da artista, Suellem Lima, é que alguns alunos conseguiram fazer a ligação entre a música apresentada e suas memórias musicais. Duas possibilidades podem ocorrer para o não reconhecimento nesse caso: um contato superficial com o gênero ou a canção não figurar entre as canções mais conhecidas, genericamente, da artista. Não houve nem uma grande aceitação, nem uma grande rejeição; a turma teve uma atitude indiferente diante da música. Ainda em relação a essa audição, foi possível discutir questões concernentes à instrumentação, já que na introdução da canção o saxofone aparece fazendo o solo principal, visto que é um instrumento que não faz parte do cotidiano dos alunos, como se soube pelos seus relatos.

Na quinta música, “Caraca, moleque”, o reconhecimento da música, do artista e do gênero foi imediato, bem como foram facilmente percebidos os instrumentos usados na gravação. Os comentários sobre a música foram positivos, e também sua aceitação.

Quanto aos alunos terem sugerido essas músicas e as preferirem, Levitin (2010, p. 258) diz e explica que “crianças pequenas começam a manifestar preferência pela música de sua cultura aos dois anos”. Lê-se no presente contexto “sua cultura” como pais e/ou responsáveis. Contudo, as crianças em estudo já estão em fase de amadurecimento, pois as músicas que indicaram são “manifestações mais complexas” que canções simples, “com temas claramente definidos e progressões harmônicas que se resolvem de formas diretas e facilmente previsíveis”.

Nos dois últimos encontros, que foram feitos no mesmo dia, ouvimos uma série de músicas, que foram escolhidas diretamente por mim. Foram ouvidas as seguintes músicas: “*Lucy in the sky with diamond*”, gravada pelo grupo inglês The Beatles; “Brasileirinho”, de Waldir Azevedo; “*Thriller*” e “*Beat It*”, gravadas pelo

cantor norte-americano Michael Jackson; “Asa Branca”, de Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira; “Pequena Serenata Noturna”, de Wolfgang Amadeus Mozart (música que escutamos até a metade, quando parei a execução e, então, os alunos pediram que ouvíssemos até o fim); “Trem das Onze”, de Adoniran Barbosa; e “O Pato”, do musical “A Arca de Noé”, de Vinícius de Moraes. As músicas citadas foram trazidas porque, na visão do docente, são representativas dos seus gêneros e estilos. A questão de o professor trazer as músicas que considera representativas ou importantes de serem apreciadas não foi baseada em uma concepção bancária de educação, como nos propõe Freire, na qual o conhecimento “é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (2005, p. 67). Essa questão está baseada em uma concepção problematizadora. Nas palavras de Freire:

> [...] por isto é que esta educação, em que educadores e educandos se fazem sujeitos do seu processo, superando o intelectualismo alienante, superando o autoritarismo do educador “bancário”, supera também a falsa consciência do mundo. (FREIRE, 2005, p. 86).

Sendo assim, descrevo a seguir, música por música, as reações dos alunos.

Na audição da música do grupo The Beatles, o reconhecimento ocorreu logo no início porque se trata de uma canção que, à época, fazia parte da trilha sonora de uma novela da Rede Globo de televisão. A versão veiculada pela emissora, todavia, não é a do grupo britânico; preserva em grande parte o arranjo original, mas, em termos de timbre, é bem diferente. Tratam-se de versões gravadas em épocas diversas e com tecnologias distintas – a original do final dos anos 1960 e a da novela registrada em 2014. O comentário que os alunos fizeram é de que a versão original era mais “fininha”; em outras palavras, mais aguda. Tal percepção se deu porque o som da guitarra que aparece no início realmente tem uma mixagem que enfatiza os sons agudos e um efeito chamado *chorus*, o qual também realça as mesmas frequências.

Na audição da música “Brasileirinho”, as crianças não reconheceram imediatamente o gênero, mas fizeram corretamente a analogia com o samba e o pagode. Reconheceram sem dificuldades os instrumentos que faziam parte da gravação – cavaquinho, pandeiro, violão –, os quais também estão presentes nos dois gêneros da música brasileira citados anteriormente, sendo assim de fácil

assimilação por eles. Com essa música, foi possível abrir uma discussão acerca dos conceitos de música instrumental e de canção e quais as suas características.

Seguindo as audições, a primeira música do cantor Michael Jackson ("*Thriller*") foi reconhecida já em sua introdução. Devido às reações dos alunos, constatei que, além de conhecerem a canção, conheciam também a coreografia, que é bem marcante e bem divulgada nos meios de comunicação televisivos. Outro fato curioso é que, mesmo as crianças não falando a língua na qual a canção foi escrita (inglês), tentavam cantar, sem muito se importar se estavam cantando de maneira correta ou não; o importante, naquele momento, era uma interação com o que ouviam. Após acabarmos de ouvir essa música, eles pediram para escutá-la novamente; porém, já que estava com o CD do artista, resolvi apresentar uma canção diferente do mesmo álbum. Sendo assim, escolhi "*Beat It*" e, assim como a primeira canção do cantor norte-americano, o reconhecimento deu-se rapidamente e as reações dos alunos foram bem parecidas com aquelas primeiras.

Já na escuta da música "Asa Branca", os alunos não conseguiram reconhecê-la. Do mesmo modo, não reconheceram o gênero – baião –, e algumas crianças disseram que se tratava de música gaúcha, possivelmente pela presença do acordeom, instrumento comum à música nordestina e gaúcha. A melodia da canção de Luiz Gonzaga foi trabalhada em algumas aulas com abordagem de prática de conjunto, mas não foi o suficiente para que eles a reconhecessem e para que essa música fizesse parte da sua memória musical.

Na audição da música do compositor austríaco Wolfgang Amadeus Mozart, o reconhecimento deu-se rapidamente, talvez não pela melodia, mas pela formação – orquestra de cordas –, visto que os alunos naquele ano letivo haviam assistido a um concerto didático de uma orquestra sinfônica. A comparação, portanto, foi feita desse modo. Como a gravação era longa (mais de cinco minutos), julguei conveniente cessar a audição no meio da música, mas os discentes reagiram pedindo para continuar a ouvi-la. Sinceramente não esperava tal reação, e esse exemplo apenas comprova o fato de que, se os mais diversos tipos e gêneros de músicas forem mostrados às crianças, existe uma grande possibilidade de que elas adquiram apreço pelos gêneros mostrados, por isso a importância de projetos como os Concertos Didáticos, promovidos por várias orquestras, assim como projetos semelhantes financiados pelo Governo Federal brasileiro.

Na audição da música “Trem das Onze”, os alunos reconheceram o gênero como pagode ou “pagodinho”. Identificaram também os instrumentos – pandeiro, violão, cavaquinho –, mas não houve muitos comentários.

Para finalizar, ouvimos a música “O Pato”, do musical “A Arca de Noé”. A canção também não foi reconhecida, nem seu gênero, apesar de que essa música não permite a classificação em um gênero específico. Inclusive há mudança de andamento e de compasso – quaternário para ternário –, o que provavelmente dificultou a sua assimilação. Os alunos conseguiram descobrir alguns instrumentos, tais como violão, piano e bateria, e alguns comentaram que tinham ouvido a música em uma versão interpretada pelo cantor Zeca Pagodinho, sendo que essa gravação foi feita com o gênero brasileiro samba.

Tive bastante dificuldade para que os alunos fizessem silêncio para a realização das audições e precisei solicitar inúmeras vezes que o silêncio fosse restabelecido.

Um aspecto de avaliação que ficou evidente durante o trabalho realizado com os alunos foi o nível de percepção que eles possuem, que, conforme Swanwick, é bem inicial. Nas palavras do autor:

> [...] o aluno reconhece tempos constantes ou flutuantes, identifica sons vocais e instrumentais específicos e estratégias relacionadas ao tratamento da matéria musical, como glissandos, ostinatos e trinados; [mas] ainda não relaciona esses elementos ao caráter expressivo e estrutural da peça. (SWANWICK, 2003, p. 93).

Como outra forma de avaliação, além do diálogo e da observação do comportamento e dos depoimentos dos alunos, entreguei a eles uma folha em branco e pedi que fizessem um desenho sobre as músicas que ouviram. Todos fizeram desenhos relativos aos artistas; nenhum aluno utilizou a música como ponto de partida a fim de se expressar por meio de imagens em relação à música. O que fizeram foi a representação de um ícone que conheciam e que apreciavam, acima de qualquer possibilidade de interpretação ou visão acerca do mundo sonoro e visual.

Considerações Finais

Nesta última parte do trabalho, teço os comentários finais e minhas impressões sobre a pesquisa que foi realizada com os alunos do primeiro ano do ensino fundamental em uma escola pública de Porto Alegre.

Conforme pude perceber durante o trabalho, penso que os estudantes devem ter uma boa preparação para a realização das audições. A preparação para as audições é tão importante quanto a escolhas das músicas e as observações que são realizadas. Uma sugestão é de que podem ser feitos no mínimo dois encontros apenas para discutir as músicas que eles conhecem e gostam e, principalmente, uma contextualização acerca da importância da escuta, tanto no plano musical quanto no cotidiano. Essa conscientização do ouvir, ficar em silêncio e prestar atenção é um dos pontos que podem ser melhor explorados em futuros trabalhos.

Em termos de tempo de pesquisa, se caso tivéssemos a oportunidade de realizar mais encontros, entre oito e dez, poderíamos colher resultados mais satisfatórios, profundos e significativos, ampliando as discussões referentes às músicas ouvidas e alargando o número de gêneros e tipos de música, fazendo com que, dessa maneira, a ampliação do repertório dos alunos fosse efetiva, como propõe a pesquisa.

Em se tratando de resultados concretos, percebi que a maioria das músicas que apresentei para os alunos apreciarem já era conhecida por eles, principalmente pelo motivo de que foram muito difundidas por se tornarem obras importantes dos artistas que pudemos ouvir em sala de aula. Para mim foi uma comprovação de que os meios de comunicação de massa, principalmente a televisão, o rádio e, mais recente, a rede mundial de computadores, balizam as influências de seus receptores de informação, moldando gostos e ditando modelos a serem seguidos ou abandonados. Outro resultado que encontrei com esta pesquisa foi que a influência dos pais e/ou responsáveis dessas crianças é extremamente forte, pois a similaridade entre os gostos de ambas as partes era evidente. Sendo assim, fica nítido perceber que quem mostra essas músicas são os pais e/ou os responsáveis, pois as crianças, em minha visão e conforme Levitin (2010), ainda não definiram seus gostos musicais, o que acontece por volta dos catorze anos de idade. Em consequência, podem sofrer – e sofrem – grande influência das pessoas que estão próximas e as cuidam, além do influxo dos meios de comunicação de massa.

Relativamente às questões de pesquisa, vejo que o processo de apreciação musical dos alunos ainda está em uma fase muito rudimentar. Reconhecer os artistas, os gêneros e os instrumentos musicais que estão sendo usados nas gravações que por ora são apreciadas é um resultado primitivo, se observarmos a gama de possibilidades de apreciação e discussão que uma obra musical pode suscitar. Aspectos como parâmetros sonoros, intencionalidade da canção ou musical instrumental e interpretação das obras foram pouco mencionados ou não foram sequer pensados pelos alunos.

No que se refere ao repertório que os alunos trouxeram, ficou claro que eles estão em fase de aquisição de um gosto musical autônomo de influências externas, as quais são exercidas pelos pais e/ou responsáveis e pelos meios de comunicação de massa. Neste período no qual os alunos se encontram, ainda têm uma atitude passiva em relação às informações musicais que recebem, aceitando, assim, como pontos pacíficos e estáticos, os modelos sonoros mostrados a eles, vedando a possibilidade de escolhas ou julgamentos devido à sua maturidade intelectual e cognitiva estar em formação.

Sobre a ampliação do repertório dos alunos, percebi que não foi muito extensa, já que a maioria das músicas era conhecida e/ou reconhecida por eles. As informações sobre as músicas, sim, foram ampliadas, tendo-se em vista as discussões que travamos e as ideias que emergiram das dúvidas e das proposições que as próprias crianças trouxeram à tona durante o processo da pesquisa. Os conhecimentos musicais também foram ampliados, pois foi possível abordar assuntos relativos à morfologia, instrumentação e história da música ocidental e brasileira.

Aponto, neste espaço, como possíveis abordagens no trabalho de apreciação musical, as seguintes propostas:

a) a partir dos gostos musicais dos alunos, elencar um ou dois assuntos ou conteúdos a serem trabalhados durante um tempo específico, como um trimestre, pois, com o tempo ampliado, os conteúdos podem ser vistos de modo ampliado e aprofundado, resultando em uma melhor assimilação por parte dos alunos;
b) escolher um número reduzido de músicas (de três a cinco) e ouvir várias gravações de cada uma, para que o aprendizado dos conteúdos, tais como morfologia, interpretação e parâmetros sonoros, se dê pela

comparação entre as variadas versões, tendo-se ainda em vista que é necessário um tempo mais estendido que quatro ou cinco encontros;

c) pode-se, tendo como ponto de partida as músicas que alunos, pais e docentes conhecem e que fazem parte de seus cotidianos, realizar trabalhos de execução e composição musical, contemplando, dessa maneira, os paradigmas de educação musical propostos pelo pensador e educador musical Keith Swanwick, que está presente neste trabalho no referencial teórico.

Para finalizar, ressalto a importância e o compromisso que os docentes têm em relação à formação dos gostos e das preferências musicais de seus alunos, pensando que, sempre que possível, deve-se criar situações de apreciação musical para que os discentes possam ter a competência de escolher, de maneira mais autônoma, seus gostos e predileções. Isso fará com que tenhamos ouvintes mais atentos e instrumentalizados de informação e conhecimento no tocante aos tipos de música e de gêneros que possuímos, contribuindo para a formação de plateias e de indivíduos que possuam maior autonomia e discernimento em suas escolhas, no campo do universo sonoro musical que dispomos em nossa sociedade.

Referências:

AZEVEDO, Waldir. *Henrique Cazes relendo Waldir Azevedo*. Rio de Janeiro: Som Livre, 1997. Brasileirinho, 2,30 min., digital, estéreo.

BEYER, Esther (Org.). *Idéias para educação musical*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

CUNHA, Elisa da Silva. A avaliação da apreciação musical. In: HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara (Org.). *Avaliação em música*: reflexões e práticas. São Paulo: Moderna, 2003.

ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. *Educar em Revista*, Universidade Federal do Paraná, Paraná, n. 16, p. 181-91, 2000. Disponível em: <https://drive.google.com/?tab=wo&authuser=0#folders/0B6IcSsTsiGY8bF8xNXZnY1ZUV1E>. Acesso em: 15 jul. 2014.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GOHN, Daniel. *Educação a distância*: como desenvolver a apreciação musical? In: CONGRESSO DA ANPPOM, 15., 2005. Disponível em: <http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2005/sessao12/daniel_gohn.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2014.

JACKSON, Michael; TEMPERTON, Rod. *Thriller*. Los Angeles, Epic, 2001. Thriller, 5,58 min., digital, estéreo.

JACKSON, Michael. *Thriller*. Los Angeles: Epic, 2001. Beat It, 4,18 min., digital, estéreo.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber*: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul; Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LENNON, Jonh. *Sgt. Pepper's Lonely Hearts Club Band.* Londres: Emi, 2009. Lucy in the sky with diamonds, 3,41 min., digital, estéreo.

LEVITIN, Daniel. *A música no seu cérebro*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

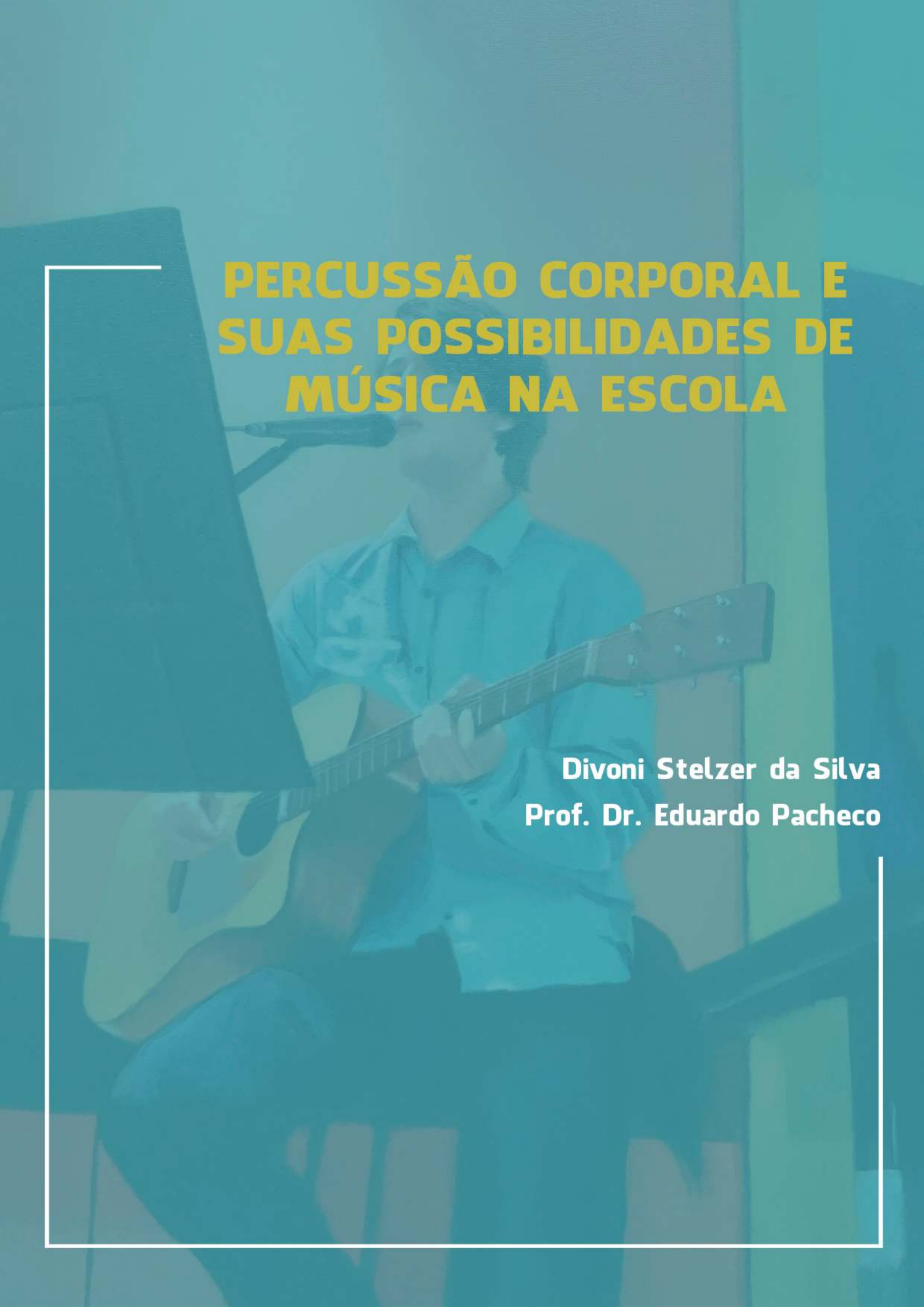
MASSUIA, Liliana Franco. *A importância da apreciação musical para o desenvolvimento de uma escuta ativa no âmbito da diversidade musical*. 2012. 25 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura à Distância em Música) – Universidade de Brasília. Porto Nacional, 2012. Disponível em: <http://bdm.bce.unb.br/bitstream/10483/4820/1/2012_LilianaFrancoMassuia.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2014.

MORAES, Vinicius. *A Arca de Noé*. Rio de Janeiro: Universal Music, 1993, O Pato, 2,05 min., digital, estéreo.

MOZART, Wolfgang Amadeus. *Mozart:* Eine kleine Nachmusik. Londres, Naxos, 1998. Eine kleine Nachamusik: Allegro, 5,49 min., digital, estéreo.

SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais*: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2009.



PERCUSSÃO CORPORAL E SUAS POSSIBILIDADES DE MÚSICA NA ESCOLA

Divoni Stelzer da Silva
Prof. Dr. Eduardo Pacheco

PERCUSSÃO CORPORAL E SUAS POSSIBILIDADES DE MÚSICA NA ESCOLA

Divoni Stelzer da Silva
Prof. Dr. Eduardo Pacheco

Introdução

Diante da percepção das dificuldades encontradas na realização das aulas de música nos planos de ensino do 2° ano do Ensino Médio da Escola Monsenhor José Becker, percebeu-se que seria necessária a criação de uma estratégia que envolvesse em sua estrutura atividades de cunho musical na Educação Básica. Após iniciar o "Curso de Especialização em Educação Musical para Professores da Educação Básica", surgiu a ideia de trabalhar com uma proposta de ensino da música percussiva, que propiciasse aos alunos interesse pela mesma.

Considerando as condições da implantação do ensino da música nas escolas do Brasil, principalmente no momento atual de aplicação da Lei n° 11.769/2008[5], este trabalho constituir-se-á numa proposta estruturante de mudança na qualidade de ensino de música em âmbito escolar. Quando se fala em música, deve-se a esta questão central aqui defendida – percussão – agregar-se a outras considerações que lhe complementam o sentido e a natureza deste processo social para que haja uma interação mais eficaz com esse universo de ritmos e sons. Para Penna, a abordagem polivalente no ensino de Arte trouxe consequências negativas para o ensino de música na escola. De acordo com Penna (2001, p.113), a abordagem polivalente e a predominância das artes plásticas no espaço escolar da Educação Artística reduziram, enormemente, a presença da música nas escolas.

As consequências dessa prática polivalente no ensino de Arte podem ser verificadas nos dias atuais em relação ao ensino de música nas escolas. Para Hentschke (1993, p.52),

> [...] a integração, ou melhor, a polivalência do ensino das artes nas escolas trouxe consequências desastrosas para nossa área, uma delas foi o fato de que a música parece ser a menos trabalhada em sala de aula. (HENTSCHKE, 1993, p.52).

[5] BRASIL. Presidência da República. Lei nº 11.769 de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, 2008.

Frente a isso, alguns teóricos como Swanwick[6] (1997 apud HUMMES 2004, p.5) e Campbell[7] (1998 apud HUMMES 2004, p.5) asseguram que é necessário aprender a ouvir para depois desenvolver alguma crítica de interesse social e poder, assim, caminhar na direção de planos maiores que os levem a implicações sociais.

Desse modo, é de fundamental importância a música como dimensão do ser humano no seu desenvolvimento cognitivo, perceptivo e corporal, sabendo esse utilizar os sons presentes nessa esfera com aqueles que poderão ser produzidos em sala de aula.

Seguindo sob essa ótica, a proposta que foi desenvolvida e aplicada na Escola Monsenhor José Becker propiciou aos alunos a identificação dos sons que se encontram presentes no nosso cotidiano e, a partir dessa constatação, direcionou-se os mesmos a perceberem os sons que os cercam. Após captar a infinidade de sons que eles podem produzir corporalmente, além dos sons produzidos por um instrumento ou pelo ambiente natural, os mesmos foram levados a transformá-los em música. Segundo Souza[8] (2000, p.176 apud VIANA, p.156), a tarefa da música na Educação Básica é fazer contato, promover experiências com possibilidades de expressão musical e introduzir os conteúdos e as diversas funções da música sob as condições atuais [...].

A utilização do ensino de música como forma de socialização, integração e percepção do corpo e do mundo ao seu redor pode se dar através da música percussiva, a qual pode ser desenvolvida de diversas formas. Green[9] (1997, apud PEREIRA, 2010, p. 316)

> [...] amplia a discussão, propondo a reflexão sobre os tipos e significados que os indivíduos atribuem à música, (...), enfatiza aquilo que o indivíduo percebe socialmente construído. A música como função social com atividades grupais, sendo um aspecto de concepção importante entre a escola e a comunidade. (GREEN, 1997, apud PEREIRA, 2010, p.316).

---

[6] SWANWICK, K. *Music as culture.* 1997. Disponível em: <http//:www.nyu.edu/education/music/mayday/maydaygroup/papers/ swanwick1a.htm>. Acesso em: 18 ago. 2004.
[7] CAMPBELL, P. S. *Songs in their heads.* New York: Oxford University Press, 1998.
[8] SOUZA, J. (Org.) *Música, cotidiano e educação.* Porto Alegre: Programa de Pós-graduação em música da UFRGS, 2000, p. 173-185.
[9] GREEN, L. *Pesquisa em sociologia da educação musical*. Revista da ABEM, Salvador, n° 4, p.25-35, 1997.

Este trabalho nasceu do desafio de compreender como os sons percussivos eram sentidos pelos educandos no ambiente escolar, bem como a necessidade de identificar e entender quais eram os mais apreciados. Além disso, havia ainda a perspectiva de propor o desenvolvimento de notações musicais, possibilitando que os próprios alunos produzissem um trabalho artístico com sons alternativos, no qual os mesmos pudessem desenvolver suas capacidades cognitivas, afetivas e psicomotoras através da composição musical de sons e movimentos corporais.

Dessa forma, compreende-se a importância da música como instrumento pedagógico para uma aprendizagem facilitada, cabendo ao professor a utilização desta ferramenta na melhoria do seu trabalho, como um ser que educa, ensina, constrói autonomia e, por consequência, forma alunos críticos e criativos.

Estudiosos da música defendem que o corpo é o primeiro instrumento musical, pois pode proporcionar experiências prazerosas a serem ensinadas, interagindo com a linguagem musical. Esses parâmetros de ensino de música são propostos por Dalcroze e Kodály.

A associação entre o fazer pedagógico e a cultura musical teorizados podem produzir resultados inesperados, mas sempre positivos, onde, ao cruzar ideias pedagógicas com a cultura musical, particulariza o saber pedagógico-musical. Conforme Kraemer[10] (2000, apud WOLFFENBÜTTEL, p.6, 2010),

> [...] além do conhecimento sobre fatos e contextos pedagógico-musicais, também é necessário colocar à disposição os princípios de explicação da prática músico-educacional para as decisões, orientações, esclarecimentos, influência e otimização dessas práticas.(KRAEMER, 2000 apud WOLFFENBÜTTEL, p. 6, 2010).

Revisão da Literatura

A partir da perspectiva de que a educação musical é importante e deve ser mais visada na Educação Básica, este trabalho também é um exercício de superação de práticas que contribuíram para a potencialização da presença da arte no contexto escolar, como, por exemplo, a falta de especialização no cenário de formação de professores atuantes na Educação Básica.

Portanto, este artigo expressa a vontade de que a música, no contexto da escola, possa assumir lugares de protagonismo, estes construídos a partir de

[10] KRAEMER, R. *Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical.* In: Em Pauta, Porto Alegre, V.11, n. 16/17, abr./nov., p.50-73, 2000.

entendimentos que atribuam a esta linguagem o status de área de conhecimento, que, por sua vez, necessita de especificidades no seu tratamento, tanto no que diz respeito à formação continuada, quanto na implementação das práticas docentes dos professores atuantes na Educação Básica.

É possível que o ambiente escolar também seja um ambiente de trocas, onde as escolhas realizadas possam ser a composição das propostas feitas pelos docentes e as escolhas feitas pelos educandos, gerando, a partir desta situação, uma interação educacional e, nesse caso em especial, uma interação musical.

Assim, é necessário aprender a ouvir para depois desenvolver alguma crítica e poder, dessa forma, caminhar na direção de planos maiores que levem os educandos a implicações sociais. Com isso, é importante que o indivíduo esteja aberto para não apenas escutar e sim, também, para ouvir. Com a implementação da música na escola, novamente volta-se a falar da importância desta no ambiente escolar e sua devida valorização na formação da dimensão do ser humano como ser atuante e social, ampliando assim sua capacidade de promover e expressar ideias e ações, valorizando, com isso, a função social da música nos espaços educacionais.

Portanto, a presença da música no contexto escolar não diz respeito somente à apresentação de determinados conteúdos e/ou informações. A música na sala de aula é também uma possibilidade de que as relações sociais possam ser pensadas, discutidas e, por sua vez, qualificadas.

Este trabalho escolheu a percussão corporal como possibilidade de relação com o conhecimento musical. A escolha deste caminho revela não somente a riqueza que o corpo pode oferecer como possibilidade de criação em música, como também alternativas de trabalhos que podem acontecer sem a presença de instrumentos convencionais.

> É comum ouvir dizer que a pessoa estuda piano, flauta, violão ou canto. Em geral, o ensino de Música é associado com a prática de algum instrumento musical. Na percussão corporal a perspectiva é outra, pois implica fazer do próprio corpo o instrumento musical. Ritmos, melodias, harmonias e timbres são obtidos ao se combinar os sons provenientes do corpo, tais como palmas, estalos, batidas com os pés, vocais percussivos, entre outros. (GRANJA, 2006, p. 45).

A técnica da percussão pode ser explorada pelos mais diversos estilos de música que os jovens escutam; eles expressam sentidos próprios e novas

possibilidades, explorando o batucar e propiciando uma percepção entre os timbres, desafiando a melodia de uma música com base na execução da percussão corporal.

> Embora o corpo não possua a mesma amplitude sonora de um piano, ele proporciona acesso rápido e direto à linguagem musical, sem a intermediação de um instrumento cujo som já está pronto e definido. A percussão corporal favorece o domínio da linguagem sobre o instrumento, da percepção sobre a técnica e da prática sobre a teoria. (GRANJA, 2006, p. 57).

De acordo com Consorte (2012), "a percussão corporal é uma prática que pode ser utilizada, entre outras finalidades, como recurso sonoro e musical". Em cada cultura é possível perceber a presença desse meio de expressão corporal gerado pela música, ou seja, a percussão corporal. Dependendo do lugar onde ela está inserida, mostra-se de diferentes maneiras, com níveis de complexidade e estilos variados, onde se pode até mesmo identificar diálogos e auxiliar a desenvolver novos sentidos.

Fundamentação Teórica

Teóricos fundamentam a dimensão musical como um aporte na área de conhecimento pedagógico-musical e, consequentemente, como uma aliada na compreensão das demais matérias do currículo escolar.

A realização de investigações na área da música e da percussão corporal como instrumentos de aprendizagem interdisciplinar se faz necessária à medida que será utilizada como meio de promoção integral na vida escolar dos educandos. Garcia; Santos[11] (2012 apud ANDRADE; SILVEIRA 2012, p.6)

> [...] descreve a música como uma obra de arte. Dela podem-se extrair riquíssimos temas, abordando as mais diversas disciplinas. É fato que as escolas não valorizam a música. Por sua vez, os professores que utilizam a música como instrumento, em seu trabalho, obtêm resultados positivos. A música influencia os jovens e crianças. Por toda essa riqueza a música é um recurso para a parte pedagógica. (GARCIA; SANTOS, 2012 apud ANDRADE; SILVEIRA, 2012, p.6).

A introdução da música em sala de aula pode ser feita de diversas formas e essas escolhas vão determinar o sucesso ou o fracasso da proposta junto aos

[11] GARCIA, V.; SANTOS, R. *A importância da utilização da música na educação infantil.* EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Nº 169, 2012. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd169/a-musica-na-educacao-infantil.htm>.

alunos. Mesmo diante de tantos desafios e possibilidades, o ensino de música mostra-se como um instrumento de fundamental importância para conquistar o educando e promover o desenvolvimento cognitivo. Segundo Snyders[12] (1992, p.79 apud LOUREIRO, p. 149, 2010), a tarefa de um professor é fazer progredir a comunicação em música até que ela se situe no nível da arte. Segundo Loureiro (2010, p. 149), resgatar o ensino da música no currículo escolar é defendê-lo como uma área de conhecimento séria e dotada de valor e significado. É acreditar que a escola possa aumentar a alegria dos alunos e dos que com eles convivem.

São perceptíveis os impactos possíveis e visíveis na implantação dos saberes metodológicos no contexto da educação musical na escola quando estes são desenvolvidos pelo professor com propostas e objetivos bem formulados e com embasamento teórico-metodológico; como defende Santaella[13] (2001 apud SANTAELLA, p.183), "opções teóricas só podem nascer das exigências internas que o problema da pesquisa cria".

As metodologias escolhidas para a realização das atividades comprometidas com a educação musical ajudam a determinar os objetivos a serem alcançados, pois as mesmas podem ser utilizadas como instrumento de socialização e exercício de cidadania, autodisciplina, conhecimento e habilidades inerentes ao fazer musical.

As concepções na educação musical partem de diferentes âmbitos; alguns dizem que está ligada às outras áreas do conhecimento ou são independentes. Kraemer[14] (2000 apud WOLFFENBÜTTEL, p.5, 2010) menciona que a pedagogia da música se ocupa das relações entre as pessoas e as músicas.

O ensino da música já esteve fragilizado, pois era visto como algo complementar e a lei, em boa parte, contribuiu para isso à medida que não resguardou a garantia da música como parte importante do currículo escolar. Já no inicio do século XXI tudo mudou, pois, através da Lei Federal nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, a sua introdução e obrigatoriedade nos currículos escolares foi garantida. Conforme Pereira (2010, p.315), a educação musical brasileira foi fragilizada na segunda metade do século XX e agora, no início do século XXI,

---

[12] SNYDERS, G. *A escola pode ensinar as alegrias da música?* São Paulo: Cortez. 1992.
[13] SANTAELLA, L. *Comunicação e pesquisa: projetos para mestrado e doutorado.* São Paulo: Hacker editoras, 2001.
[14] KRAEMER, R. *Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical.* In: Em Pauta, Porto Alegre, V.11, n. 16/17, abr./nov., p.50-73, 2000.

ganha, com a Lei nº 11.769/2008, uma oportunidade de fortalecimento, em que é importante munir-se de bases teóricas que possam orientar esse processo.

O papel da música na escola pode ser o de buscar expor as possibilidades de uma visão intercultural. A educação musical é vista por Platão como prerrequisito ao conhecimento filosófico, que, sem a base da cultura musical, ficaria flutuando no ar. O ensino da música ressalta a importância da prática livre experimental e a valorização do processo natural. Desde a Semana de Arte Moderna (1922) que se reivindica um espaço de valorização das artes no Brasil, pois a música deveria exercer uma função social.

O movimento de ruptura estética da Semana de Arte Moderna (1922) – o da criatividade – trouxe uma nova maneira de fazer arte e também de ensinar música, sinais de prática de iniciação musical. Segundo Fuks[15] (1991b apud LOUREIRO, p. 135, 2010),

> [...] a Escolinha constituiu um espaço onde eram contestadas as concepções acadêmicas do ensino das artes, onde elas deixavam de ser pensadas como exclusivamente belas, abrindo campo para as experimentações que ampliavam os limites das artes plásticas e das diferentes formas de expressão artística. (FUKS, 1991b apud LOUREIRO, p. 135, 2010).

A arte deixa seu rigor, tornando-se veículo de expressão humana. A música cede lugar aos sentimentos, buscando a liberdade. O ensino de artes tinha como propósito instituir uma nova metodologia para ensino em música. Nos anos 60, em uma recusa ao convencional, as artes romperam, modificando o processo de "fazer arte". Nesse processo a arte aproxima-se do teatro e da dança, assim como a música, misturando as linguagens artísticas e demonstrando também a sua função social e intelectual. O papel do ensino de música na escola na contemporaneidade propõe-se a uma abordagem pedagógica plural, na qual, conforme Martins[16] (1996, p.51 apud LOUREIRO, p. 97, 2010),

> [...] estes estudos são significativos porque, de forma ousada, abrem uma brecha em uma trincheira de discriminação e preconceitos que protegia tabus aparentemente indevassáveis que mantinham e reforçavam uma visão reducionista da educação musical. (MARTINS, 1996, p. 51 apud LOUREIRO, p.97, 2010).

---

[15] FUKS, R. *O discurso do silêncio.* Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.
[16] MARTINS, R. *A pesquisa em educação musical no Brasil.* 1996. In: Anais do IX Encontro Anual da Anppom. Rio de Janeiro: Anppom, p. 49 – 53.

Acredita- se que a educação deva privilegiar e incluir a música em seus conteúdos, fazendo com que novos tempos sejam instaurados dentro das escolas, promovendo a música como um todo e como fator de promoção integral dos educandos.

Metodologia e Desenvolvimento do Trabalho

O método utilizado para a realização deste trabalho foi a pesquisa-ação, fundamentada através da leitura de livros e artigos, observada através das atividades aplicadas em sala de aula e constatada através da melhora no ensino-aprendizagem, conforme propõe Engel (2000). Este projeto de pesquisa-ação constituiu-se e desenvolveu-se visando sempre à intervenção e atuação como um instrumento adequado para a pesquisa nas condições da educação musical hoje no Brasil. Este trabalho apropriou-se das novas metodologias de ensino e aprendizagem deste contexto, criando meios e possibilidades de alterar as condições de compreensão, de ação formativa dos docentes para o desenvolvimento social dos estudantes de diferentes idades, colocando-os em outros patamares de existência. As estratégias desenvolvidas para estas resoluções apresentadas foram planejadas entre todos os envolvidos, daí a importância do trabalho coletivo.

Segundo Engel (2000), a pesquisa-ação é um instrumento importante aos docentes, que podem usá-lo com o intuito de melhorar o processo de ensino-aprendizagem na escola em que atuam.

O trabalho realizado por Schafer usa o método da improvisação para buscar explicar e valorizar as trocas em diferentes abordagens no contexto social e cultural, como elemento de pesquisa qualitativa, ao analisar as pessoas em sua interação e nos procedimentos adotados. Essa busca para qualificar é feita através de registros e ponderações das interações e conhecimentos em sua cogitação dos dados apresentados. O projeto poderá sustentar e reafirmar o conceito da música em seu aspecto corporal ao atuar no contexto da escola. Existem teorias de aprendizagem que se utilizam de métodos indispensáveis para esse aprimoramento musical.

Ao trazer as falas de outros autores, buscou-se estabelecer discussões sobre a relevância da música como um processo inerente à educação, tendo como objetivo principal a reflexão sobre como fazer da música um instrumento a mais para

auxiliar no desenvolvimento de jovens da Educação Básica, bem como propor a discussão do papel do professor como mediador neste processo.

A metodologia deste trabalho implicou no planejamento, na organização e apresentação estruturada de conhecimentos ou estímulos, com o objetivo de permitir ao aluno interagir, organizar e estruturar o trabalho realizado em sala de aula de forma eficaz e consciente.

Os ensinos da música percussiva influenciaram positivamente desde o princípio o posicionamento dos alunos frente às novas formas de apresentação das aulas, visto que podem ser notadas melhorias na qualidade de aprendizagem desses jovens e no trabalho pedagógico do professor de educação musical.

A prática da improvisação e da percussão transformou a vivência dos jovens em uma experiência pedagógico-musical. O desenvolvimento das atividades na educação musical demonstrou ao professor os conhecimentos adquiridos pelos alunos no decorrer do processo, bem como a percepção de que os movimentos executados nas atividades de percussão e improvisação aconteciam de forma interdisciplinar, visto que o uso do corpo é uma prática e uma exigência de algumas disciplinas.

As aulas práticas de percussão e improvisação são vistas como essenciais à formação de novos recursos humanos no ensino da percussão corporal, musical e sonorizada, proposta aqui sugerida; percebeu-se, nesse contexto, estímulos a partir da proposição dos novos saberes. Nesse ínterim, foram criadas situações de educação musical através da concepção de uma prática em conjunto, que dispusesse de diversas possibilidades de percussão corporal.

Durante a primeira atividade de paisagem sonora, os alunos perceberam os sons do cotidiano fazendo silêncio e escutando os sons ao seu redor. Em seguida formaram grupos e criaram a sonoridade de um ambiente conhecido, de forma criativa, usando a percussão corporal como recurso e explorando as possibilidades, como, por exemplo, batendo os dedos, as mãos, nas pernas, no peito, criando sons com a boca, enfim, tirando sons do corpo para representar o local que estavam demonstrando, por exemplo, um sítio, um zoológico, uma fábrica, ou sua própria casa... Paisagem Sonora é considerada como o estudo do ambiente sonoro, termo empregado pelo compositor Murray Schafer, que iniciou estes estudos na década de 60, no Canadá.

Para Schafer[17] (1986, p.1 apud MARANHO, 2006, p.151), “a apreciação artística é um processo acumulativo; você descobre novos pontos de interesse, porém isso não quer dizer que precise negar o que gostava antes”.

Na segunda atividade os alunos tiveram dois desafios: escolher os timbres e sonorizar um poema. Cada grupo teve sua apresentação gravada. Em uma terceira atividade executaram a partitura musical composta em aula. Esta, o professor propôs a partir da música 21 do grupo UAKTI, quando apresentou aos alunos um vídeo do grupo citado, os símbolos e suas legendas em que cada figura representou uma batida, especificando o ritmo, desenvolvendo a atenção, a coordenação motora, a socialização, o trabalho em equipe e a criação musical.

A cada trabalho, havia um olhar crítico dos alunos sobre as composições que estavam sendo criadas. O objetivo era deixar que criassem livremente, explorando novos conhecimentos, tendo, assim, novas experiências; isso foi além das expectativas e objetivos propostos, pois os alunos não só construíram seu trabalho, como, em todo o tempo de sua construção, estavam atentos em sua composição e trocando ideias até com colegas de outros grupos. Para a quarta e última atividade foi sugerido que tentassem juntar os conhecimentos adquiridos de percepção sonora e percussão em um único trabalho de dança e percussão corporal.

No final, os grupos apresentaram coreografias representativas da cultura musical, sorteadas aleatoriamente, o que levou ao interesse maior pela percussão e suas possibilidades frente à percussão corporal e à dança inclusas nessas culturas diferenciadas entre si e iguais entre a percussão corporal. Esse trabalho proporcionou melhorias no desenvolvimento dos jovens do Ensino Médio por meio da formação através do ensino da música/dança, inserido na escola por meio de novos métodos de ensino. Possibilitou que os alunos produzissem um trabalho artístico com sons alternativos, desenvolvendo suas capacidades cognitivas, afetivas e psicomotoras através de combinações de sons e movimentos corporais. Os alunos experimentaram esse processo em grupo, de modo que pudessem se expressar pela música, com objetos sonoros e instrumentos musicais propostos por eles.

Esse método usado na prática adéqua-se ao trabalho de Edgar Willems e Carl Orff, que consiste em vivenciar momentos nos quais as diferentes propriedades

[17] SCHAFER, R. 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.

do som e da melodia, das canções e do canto, do ritmo e dos movimentos corporais realizados propiciam a realização de atividades que sejam lúdicas, enfatizando o uso de gestos corporais para expressar os ritmos e também utilizando, como principal instrumento, a voz. As atividades lúdicas de Orff são basicamente infantis, nas quais estão presentes a utilização de danças, cantos, batida de palmas, rimas e também a percussão com quaisquer objetos que possam produzir sons.

Para Hentschke[18] (1991, apud DEL BEN, p. 56), "só a partir de uma reflexão crítica a respeito dos seus fins, poderemos construir uma estrutura sólida como base de ação para a prática efetiva de Educação Musical". Com isso, levou-se o aluno a questionar o assunto, observar detalhadamente, instigar a investigação através da pesquisa e incentivar a construção de conceitos próprios, baseados nas discussões, exposições e práticas em sala de aula. O ensino estruturado do método aplicou seus princípios básicos enfatizando a compreensão de fundamentos e conceitos, monitorado em face de objetivos, proporcionando exemplos abundantes, comparando situações, demonstrando, representando e mostrando onde o conhecimento se aplica, relacionando conceitos novos com conceitos já aprendidos, criando oportunidades para estender o conhecimento e as habilidades a outras situações.

No contexto atual, é possível perceber que a música, na transversalidade com a arte, coloca-se como um aprendizado significativo num processo de desenvolvimento e conhecimento. Música não se faz sozinha! As atividades musicais propostas em sala contribuíram para uma melhor compreensão e entendimento, envolvendo o aluno nas necessidades educacionais. Portanto, percebe-se que o conhecimento musical, quando abordado de forma significativa, é benéfico no processo da percepção da aprendizagem musical.

A inserção do ensino de música na disciplina de Artes faz parte de um processo mútuo, onde os recursos utilizados e contextualizados ampliam-se e dão ênfase à importância da musicalização. Nessa perspectiva, Fonterrada[19] (1997 apud LOUREIRO, p. 167, 2010) vem colocar como situação emergencial para as práticas pedagógicas em educação musical o redimensionamento das propostas

[18] HENTSCHKE, L. *A educação musical: um desafio para a educação.* Educação em revista. UFMG, nº 13, 1991.
[19] FONTERRADA, M. T. de O. *A linha e a rede*. In: Anais do VI Simpósio Paranaense de Educação Musical. Londrina: Abem p. 7-17, 1997.

metodológicas, no alcance de um melhor entendimento do mundo perceptivo das crianças e dos jovens. Já Souza (2001, p.91)

> [...] conclui sua reflexão afirmando que é importante, para o desenvolvimento da educação musical como campo de conhecimento, que os pesquisadores considerem as múltiplas relações "que os sujeitos fazem com as músicas nos mais diferentes espaços", permitindo articulações entre os diversos ambientes escolares. (SOUZA, 2001, p.91).

A compreensão do ensino da música como importante e útil para os jovens dá-se a partir do método e do incentivo do professor, demonstrando que o aprendizado musical vai além das estruturas da sala de aula, pois implica diretamente na formação do indivíduo como um todo. Nessa mesma perspectiva, no caso específico do ensino de música, Penna (1990, p. 28-29) coloca em duas questões as mesmas evidências dos mecanismos citados acima. A autora indaga:

> [...] o que representa a atitude "estudei música, mas não dei para isso", além da incorporação da culpa pelo fracasso como falta de talento, aptidão ou musicalidade, quando a realidade mostra um processo de ensino que, preso a determinados padrões (e mesmo a certos métodos que a eles correspondem), é incapaz de atender às capacidades do aluno? (PENNA, 1990, p. 28-29).

Essa foi a intenção deste trabalho: apresentar, a partir de um conjunto de atividades guiadas pela percussão corporal, a possibilidade de que a música, enquanto área de conhecimento, possa ser ferramenta significativa do processo de formação proposto na Educação Básica. Proposta esta fundamentada na compreensão de que os conhecimentos e informações musicais são compostos não só pelas sonoridades, mas também pela possibilidade de que as interações sociais possam qualificar a vida de quem participa de situações musicais, que, por sua vez, vão influenciar diretamente a qualidade do desempenho educacional destes alunos, assim como dos professores que conduzem tais ações.

Considerações Finais

Diante do trabalho realizado, pôde-se perceber que o potencial das artes é inegável. A educação musical possibilitou o conhecimento sobre música e a ampliação do leque de pesquisas que engrandece esta área de conhecimento. Os objetivos propostos neste trabalho foram alcançados com êxito, pois, a partir das

atividades desenvolvidas, fundamentadas no método de pesquisa-ação, visualizou-se um crescimento no entendimento dos alunos perante a importância e as possibilidades do fazer musical. Afirmou-se a possibilidade de se trabalhar a educação musical como área de conhecimento na Educação Básica.

Desde o início este artigo fala de uma metodologia percussiva e da importância do ensino da música na escola; viu-se, nas falas dos autores aqui citados e também nos PCNs, que ela é de suma importância, pois se cria vínculos, reflexões, métodos, aproximações, rompe com ideologias críticas, fala de sentimentos e oportuniza novos saberes no desenvolver psicopedagógico-musical para apreender as práticas educativas existentes nesse contexto, integrando com novas possibilidades no fazer música.

O aprender-aprendendo nos leva a uma ideia de que somos capazes de experimentar, compartilhar novos saberes no conhecimento da música em contextos de conhecimentos aprendidos, no decorrer da aprendizagem musical inserida em apologias de educação consideradas específicas como área de conhecimento em educação musical.

Tendo como embasamento os dados coletados e demonstrados durante o artigo, evidencia-se que diversas áreas do conhecimento podem ser beneficiadas com a prática da musicalização, especialmente a Educação Física. Através da música se expressam sentimentos, exteriorizam-se valores emocionais e melhora a comunicação dos indivíduos consigo mesmos e com os outros.

O desenvolvimento humano deve ser considerado de forma global: físico, social, emocional, entre outros, e a música percussiva deve ser compreendida como um agente facilitador no processo educacional dos jovens. Neste sentido, faz-se necessária a conscientização dos professores sobre as possibilidades da mesma e dos benefícios que ela promove.

A educação percussiva possui caráter lúdico e pode ser expressa através de diversas metodologias, usando o potencial criativo e abrindo espaços para outras aprendizagens relevantes.

As atividades realizadas em sala de aula proporcionaram aos alunos um aprendizado efetivamente significativo, pois posssibilitaram a interação de todos os alunos, até dos mais tímidos. Os resultados obtidos foram bastante positivos, já que se alcançaram as metas estabelecidas nessas atividades. Trabalhar a percussão corporal com os discentes tornou-se uma experiência realmente prazerosa, devido

ao fato de possibilitar uma maior interação e integração dos mesmos, engrandecendo os conhecimentos musicais, fortalecendo as amizades e disponibilizando momentos de reflexão e aprendizagem, tanto por parte dos alunos quanto do professor.

Sendo assim, é necessário repensar a prática pedagógica vivida, atualmente, em sala de aula, bem como os métodos utilizados, despertando o interesse dos alunos pelas aulas e criando possibilidades para o ensino da música nas escolas, trazendo uma visão mais ampla no decorrer da educação enquanto aprendizagem.

Referências:

ANDRADE, G. C. de; SILVEIRA, R. S. *A música como processo didático no ensino aprendizagem na Educação Infantil.* EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Año 17, Nº 175, Diciembre de 2012. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/>. Acesso em 18 ago. 2014.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 11.769 de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, 2008.

CAMPBELL, P. S. *Songs in their heads.* New York: Oxford University Press, 1998 apud HUMMES, J. M. *Por que é importante o ensino de música? Considerações sobre as funções da música na sociedade e na escola.* Fundação Municipal de Artes de Montenegro – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (FUNDARTE/UERGS). Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 11,17-25, set. 2004.

CONSORTE, P. *A Percussão Corporal como recurso musical.* Publicado em 20 de abril de 2012. Disponível em < http://pedroconsortebr.wordpress.com/2012/05/24/guia-basico-para-a-percussao-corporal/ >. Acesso em 18 ago. 2014.

DEL BEN, L. M. *Um estudo com escolas da rede estadual de ensino básico de Porto Alegre – RS: subsídios para a elaboração de políticas de educação musical.* Relatório de Pesquisa. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Departamento de Música. Porto Alegre, agosto, 2005.

ENGEL, G. I. *Pesquisa-ação.* Educar, Curitiba, n. 16, p. 181-191. 2000. Editora da UFPR 189 11 COHEN; MANION, op. cit., p.193.

FONTERRADA, M. T. de O. *A linha e a rede*. In: Anais do VI Simpósio Paranaense de Educação Musical. Londrina: Abem p. 7-17, 1997 apud LOUREIRO, A. M. A. *O ensino de música na escola fundamental.* Campinas, SP: Papirus, 2003. (Coleção Papirus Educação). 7ª Edição, 2010.

FUKS, R. *O discurso do silêncio.* Rio de Janeiro: Enelivros, 1991b apud LOUREIRO, A. M. A. *O ensino de música na escola fundamental.* Campinas, SP: Papirus, 2003. (Coleção Papirus Educação). 7ª Edição, 2010.

GARCIA, V.; SANTOS, R. *A importância da utilização da música na educação infantil.* EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Nº 169, 2012. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd169/a-musica-na-educacao-infantil.htm> apud ANDRADE, G. C. de; SILVEIRA, R. S. *A música como processo didático no ensino aprendizagem na Educação Infantil.* EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Año 17, Nº 175, Diciembre de 2012. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/>. Acesso em 18 ago. 2014.

GRANJA, C. E. de S. C. *Musicalizando a escola: música, conhecimento e educação.* São Paulo: Escrituras Editora, 2006.

GREEN, L. *Pesquisa em sociologia da educação musical*. Revista da ABEM, Salvador, n° 4, p.25-35, 1997 apud PEREIRA, E. de S.; FIGUEIREDO, S. L. F. de. *Fundamentos sociológicos da Educação Musical Escolar.* Santa Catarina, p. 309-323, 2010.

HENTSCHKE, L. *A educação musical: um desafio para a educação.* Educação em revista. UFMG, nº 13, 1991 apud DEL BEN, L. M. *Um estudo com escolas da rede estadual de ensino básico de Porto Alegre – RS: subsídios para a elaboração de políticas de educação musical.* Relatório de Pesquisa. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Departamento de Música. Porto Alegre, agosto, 2005.

HENTSCHKE, L. *Relações da prática com a teoria na educação musical.* In: ENCONTRO ANUAL da ABEM, 2, 1993. Anais... Porto Alegre, 1993.

HUMMES, J. M. *Por que é importante o ensino de música? Considerações sobre as funções da música na sociedade e na escola.* Fundação Municipal de Artes de Montenegro – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (FUNDARTE/UERGS). Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 11,17-25, set. 2004.

KRAEMER, R. *Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical*. In: Em Pauta, Porto Alegre, V.11, n. 16/17, abr./nov., p.50-73, 2000 apud WOLFFENBÜTTEL, C. R. *Educação Musical: refletindo sobre o campo de estudo e os espaços de atuação profissional.* Porto Alegre, p. 1-11, 2010.

LOUREIRO, A. M. A. *O ensino de música na escola fundamental.* Campinas, SP: Papirus, 2003. (Coleção Papirus Educação). 7ª Edição, 2010.

MARANHO, M. G. G. P. *Música integrada às outras artes: Uma experiência através da metodologia de projetos e pedagogia histórico-crítica no ensino fundamental.* In: Anais do III Encontro de Pesquisa em Música: A música brasileira na atualidade. Universidade Estadual de Maringá. Editora Massoni. Maringá, 2006.

MARTINS, R. *A pesquisa em educação musical no Brasil.* 1996. In: Anais do IX Encontro Anual da Anppom. Rio de Janeiro: Anppom, p. 49-53 apud LOUREIRO, A.

M. A. *O ensino de música na escola fundamental.* Campinas, SP: Papirus, 2003. (Coleção Papirus Educação). 7ª Edição, 2010.

PENNA, M. *A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: - I analisando a legislação e os termos normativos.* In: Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 10, mar. 1990, p.19-28.

PENNA, M. *É este o ensino de arte que queremos? Uma análise dos Parâmetros Curriculares nacionais.* João Pessoa: Editora Universitaria/UFPB, 2001.

PEREIRA, E. de S.; FIGUEIREDO, S. L. F. de. *Fundamentos sociológicos da Educação Musical Escolar.* Santa Catarina, p. 309-323, 2010.

SANTAELLA, L. *Comunicação e pesquisa: projetos para mestrado e doutorado.* São Paulo: Hacker editoras, 2001.

SCHAFER, R. 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 apud MARANHO, M. G. G. P. *Música integrada às outras artes: Uma experiência através da metodologia de projetos e pedagogia histórico-crítica no ensino fundamental.* In: Anais do III Encontro de Pesquisa em Música: A música brasileira na atualidade. Universidade Estadual de Maringá. Editora Massoni. Maringá, 2006.
SNYDERS, G. *A escola pode ensinar as alegrias da música?* São Paulo: Cortez. 1992 apud LOUREIRO, A. M. A. *O ensino de música na escola fundamental.* Campinas, SP: Papirus, 2003. (Coleção Papirus Educação). 7ª Edição, 2010.

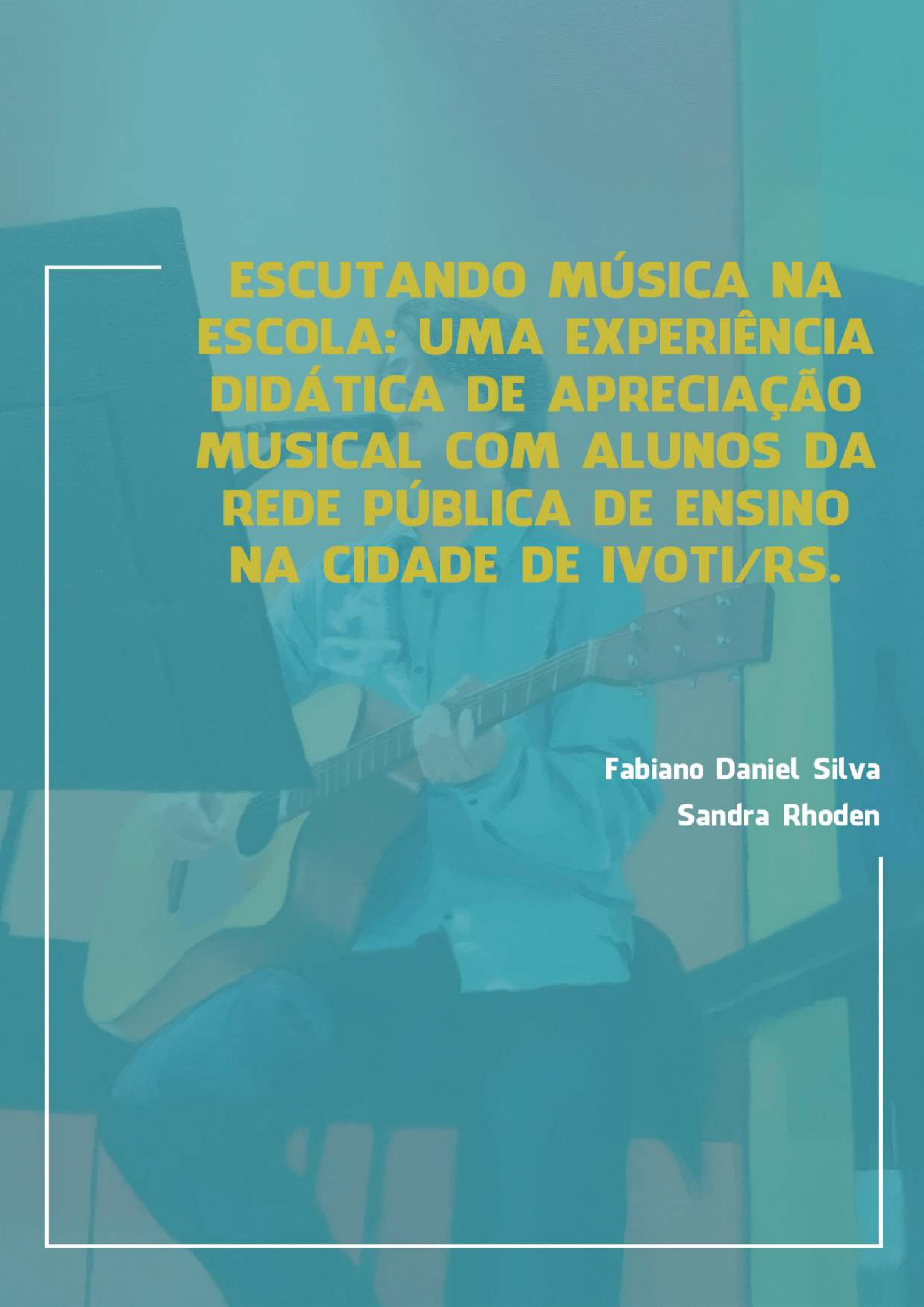
SOUZA, J. *Múltiplos espaços e novas demandas profissionais: reconfigurando o campo da educação musical.* In: X ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2001, Uberlândia. Anais... Uberlândia: 2001, p.85-92.

SOUZA, J. (Org.) *Música, cotidiano e educação.* Porto Alegre: Programa de Pós-graduação em música da UFRGS, 2000, p. 173-185 apud VIANA, R. *Música, rádio e escola: um relato de experiência.* In: Anais do III Encontro de Pesquisa em Música: A música brasileira na atualidade. Universidade Estadual de Maringá. Editora Massoni. Maringá, 2006.

SWANWICK, K. *Music as culture.* 1997. Disponível em: <http//:www.nyu.edu/education/music/mayday/maydaygroup/papers/ swanwick1a.htm>. Acesso em: 18 ago. 2004 apud HUMMES, J. M. *Por que é importante o ensino de música? Considerações sobre as funções da música na sociedade e na escola.* Fundação Municipal de Artes de Montenegro – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (FUNDARTE/UERGS). Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 11,17-25, set. 2004.

VIANA, R. *Música, rádio e escola: um relato de experiência.* In: Anais do III Encontro de Pesquisa em Música: A música brasileira na atualidade. Universidade Estadual de Maringá. Editora Massoni. Maringá, 2006.

WOLFFENBÜTTEL, C. R. *Educação Musical: refletindo sobre o campo de estudo e os espaços de atuação profissional.* Porto Alegre, p. 1-11, 2010.



ESCUTANDO MÚSICA NA ESCOLA: UMA EXPERIÊNCIA DIDÁTICA DE APRECIAÇÃO MUSICAL COM ALUNOS DA REDE PÚBLICA DE ENSINO NA CIDADE DE IVOTI/RS.

Fabiano Daniel Silva
Sandra Rhoden

ESCUTANDO MÚSICA NA ESCOLA: UMA EXPERIÊNCIA DIDÁTICA DE APRECIAÇÃO MUSICAL COM ALUNOS DA REDE PÚBLICA DE ENSINO NA CIDADE DE IVOTI/RS.

Fabiano Daniel Silva
Sandra Rhoden

Introdução

O presente trabalho buscou refletir sobre a importância da apreciação musical para o desenvolvimento de uma escuta ativa e criteriosa no âmbito da diversidade musical, a partir do projeto de educação musical intitulado *Concertos Didáticos*, numa parceria entre a Secretaria Municipal de Educação Cultura e Desportos do Município de Ivoti/RS e o Instituto de Educação Ivoti.

Em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96, tornou o ensino das Artes (Música, Artes Visuais, Dança e Teatro), componente obrigatório na Educação Básica. Para a Educação Musical a (LDB) possibilitou e legitimou a inclusão da música nos currículos escolares. Em 2008 a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional passa a considerar através da Lei nº 11769/2008, *a música como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo* nos diferentes níveis da Educação Básica. Embora a (LDB) e os demais documentos orientadores (PCNs, Diretrizes Curriculares Nacionais, Estaduais e Municipais), estabeleçam a obrigatoriedade do ensino da música no contexto da Educação Básica, ainda percebemos, em alguns contextos, uma prática assistemática e inconsistente, do ensino de Música na escola. Se por um lado os alunos ouvem música o dia inteiro, tem acesso aos diferentes gêneros musicais através da utilização das várias ferramentas e equipamentos de reprodução sonora disponíveis, e o advento das novas tecnologias digitais facilite o acesso musical dos ouvintes, por outro, a preferência musical dos alunos é geralmente limitada a alguns poucos gêneros ou estilos musicais diferentes. Podemos atribuir esta questão a diferentes fatores, e sem dúvida um deles diz respeito à falta de um trabalho mais consistente e sistemático relacionado à apreciação musical. Para Queiroz (2011), devemos considerar a diferença entre “música da escola e música para a escola”. Para o autor, *música na escola* refere-se à bagagem musical que o próprio aluno traz consigo e deve ser considerada como elemento fundamental nas propostas

pedagógicas em sala de aula, como linguagem musical, gêneros musicais, história da música, entre outras práticas. Nesta perspectiva, o professor deve ampliar esse universo musical do aluno, planejando e estruturando atividades que possibilitem novas descobertas e vivências para esse aluno no ambiente escolar.

Dentre as diferentes possibilidades pedagógico-musicais que podem ser consideradas pelo educador musical, objetivando uma escuta ativa em seus alunos no âmbito da diversidade musical, encontramos o *Concerto Didático.*

O presente trabalho foi realizado com 80 alunos dos 4º e 5º anos das Series Iniciais do ensino Fundamental de uma escola da rede pública de ensino, tendo como principal objetivo ampliar o acesso à diversidade musical através de propostas pedagógicas de apreciação musical. A metodologia utilizada baseou-se na pesquisa ação e os objetivos propostos foram alcançados através da elaboração de atividades de apreciação em sala de aula, e do concerto didático.

Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados dois questionários onde foram elaboradas questões relacionadas as vivências musicais dos alunos. Os questionários continham questões fechadas, com possibilidade de opção de mais de uma alternativa, e também questões dissertativas mais abrangentes. Os resultados obtidos neste trabalho podem contribuir para a reflexão sobre a importância da apreciação musical para o desenvolvimento de uma escuta ativa no âmbito da diversidade musical, conhecer o significado de escuta na literatura da área de educação musical, bem como ampliar o acesso à diversidade musical.

Revisão da literatura

A escola tem despertado nos últimos anos o interesse de pesquisadores da área da Educação interessados em analisar o seu funcionamento, suas relações, suas concepções, ações e seu currículo, buscando investigá-la de uma maneira mais aprofundada para nela intervir. Dentre os pesquisadores que trabalham nesta perspectiva, podemos destacar os trabalhos de Giroux (1997; 1999), Sacristán e Pérez Gómez (1998), Sacristán (1998; 1999).

Para Pérez Gómez (1998) é necessário conhecermos as ideias das pessoas envolvidas com a escola e a partir disso fazermos as ingerências cabíveis. Para o autor,

> [...] os professores/as, os alunos/as, os administradores e todos os que participam no processo educativo intervêm condicionados por um modo de pensar mais ou menos explicito sobre os fenômenos educativos. Assim também enriquecem, reafirmam, reproduzem ou transformam sua maneira de entender a vida da sala de aula em função das conseqüências pessoais e alheias que se derivam de sua forma de intervir. (PÉREZ GOMEZ, 1998, p. 82).

Para Giroux (1997; 1999), os alunos devem ser agentes ativos do processo pedagógico. Para que isso ocorra, é necessário valorizar suas trajetórias, respeitá-las e compreendê-las. Nesse sentido acrescenta:

> [...] compreender a voz do estudante significa enfrentar a necessidade de dar vida ao domínio dos símbolos, linguagens e gestos. A voz do estudante é um desejo, nascido da biografia pessoal e histórica sedimentada: é a necessidade de construirmos e afirmamo-nos dentro de uma linguagem que seja capaz de reconstruir vida privatizada e investi-la de significado, e também validar e confirmar nossa presença vivida no mundo. Daí decorre que silenciar a voz do estudante é torná-lo impotente. (GIROUX,1997, p. 201-202).

Na literatura da Educação Musical verificamos em vários trabalhos a necessidade de um aprofundamento nas discussões a respeito da presença da música no contexto escolar.

Diferentes estudos demonstram a necessidade de conhecer e compreender de que forma a música está presente na escola na perspectiva dos atores envolvidos, alunos, professores, administradores escolares e a comunidade de um modo geral. Para tanto, a literatura musical vem evidenciando a necessidade de conhecer melhor o cotidiano escolar identificando os fatores que favorecem ou dificultam sua presença, Souza (2000, 2001, 2003), Tourinho (1993, 1994), Hentschke (2003), Del Ben (2001, 2003), Beineke (2003), Hentschke e Del Ben (2003), Loureiro (2003), Figueiredo (2004; 2005).

Del Ben (2001) considera que qualquer programa de intervenção em educação musical na escola exige ações formativas, administrativas e curriculares que estejam interligadas. Para que isso ocorra, é necessário que a prática pedagógico-musical na escola se constitua num projeto coletivo envolvendo todos os membros da comunidade escolar. Levando em consideração estes fatores, poderemos construir uma prática que satisfaça aos anseios dos alunos e professores da escola.

Fundamentação Teórica

O ato de ouvir pressupõe diferentes níveis de compreensão do fenômeno sonoro, assim como, diferentes reações ou respostas dos ouvintes frente aos eventos musicais no cotidiano. Alguns possuem habilidades capazes de descriminar relações complexas relacionadas ao fenômeno sonoro e estritamente musicais como a melodia, as relações harmônicas e os aspectos formais da música, outros consideram a música um elemento necessário para manter ou alterar seu estado de humor, alguns relacionam melodias a sensações, e não raro a condicionamentos emocionais. Da mesma forma, a apreciação musical como área do conhecimento, envolve diferentes maneiras de ouvir, compreender e comportar-se perante o estimulo sonoro.

O Dicionário de Música da Harvard define desta forma o termo apreciação musical:

> Um tipo de treinamento musical planejado para desenvolver a habilidade para ouvir música inteligentemente. Esse tipo de educação musical é muito comum nos Estados Unidos e Inglaterra, mas praticamente desconhecido na Alemanha e França. Cursos em apreciação musical têm sido criticados como superficiais, mas como todos cursos acadêmicos, eles podem ser bem ou mal ministrados. O ouvinte amador tem muitas vezes demonstrado uma faculdade crítica e analítica bastante semelhante a muitos executantes profissionais. A arte de ouvir com "atividade de pensamento", que é o objetivo dos cursos de apreciação, pode ser tão exigente e satisfatória quanto a performance. O treinamento em apreciação deveria começar na escola elementar, podendo continuar através de toda a vida. (Harvard Dictionary of Music, 1983, p. 552).

Pela definição acima, podemos considerar a relação da apreciação ao ato de ouvir com "atividade de pensamento". Outros autores também designam alguns termos para uma audição mais comprometida com uma verdadeira compreensão da música, como "ouvir música musicalmente" (Reimer, 1989: 50); "audição inteligente ou compreensiva" (Caldeira Filho, 1971); "ouvinte inteligente ou consciente" (Copland: 1974) e mais recentemente "audição musical ativa" (Wuytack: 1995). Wuytack (1995: 23) salienta que "um dos objetivos da educação musical é ensinar os alunos a escutar uma obra analiticamente, de maneira que possam apreender e compreender os vários parâmetros musicais (timbre, dinâmica, tempo, ritmo, forma, etc...) no decurso da unidade temporal e das suas múltiplas divisões".

O desenvolvimento da audição musical ativa também é amplamente discutida por Swanwick (1979) através do modelo (T)EC(L)A, da qual a apreciação musical é um de seus fundamentos:

Sobre esta habilidade, França e Swanwick fazem uma importante assertiva:

> [...] a apreciação é uma forma legítima e imprescindível de engajamento com a música. Através dela podemos expandir nossos horizontes musicais e nossa compreensão. Ela é a atividade musical mais facilmente acessível e aquela com a qual a maioria das pessoas vai se envolver durante suas vidas (Reimer 1996, p. 75). McMurray (apud Reimer 1996, p. 78) afirma que seria uma tragédia se toda a experiência estética das pessoas fosse limitada àquilo que elas fossem capazes de tocar satisfatoriamente; a maior parte da nossa herança musical só será vivenciada através da apreciação – mesmo no caso de um músico fluente: por maior que seja o seu repertório, este ainda representa uma pequena parcela de tudo o que foi composto através dos tempos e lugares, e para as mais variadas formações instrumentais. (FRANÇA e SWANWICK, 2002, p. 13-14).

Neste sentido, podemos considerar a apreciação musical como elemento fundamental no desenvolvimento de uma das mais importantes habilidades musicais, a escuta criteriosa. Considerando-se as vivências musicais dos alunos, é possível estabelecer relações mais significativas entre os diferentes gêneros e estilos musicais existentes e suas experiências intra e extra-escolares, através de atividades que incluam a apreciação como proposta pedagógica em sala de aula.

O projeto intitulado *Concerto Didático* realizado em parceria com a Secretaria de Educação Cultura e Desportos do Município de Ivoti – RS e o Instituto de Educação Ivoti, têm como um de seus principais objetivos, desenvolver a sensibilidade pela e através da música através da apreciação musical, oportunizando aos alunos da rede Básica de Ensino do município, vivências musicais significativas, e a audição de um concerto didático anual. A metodologia utilizada baseou-se na pesquisa-ação e os objetivos propostos foram alcançados através da elaboração das aulas preparatórias de apreciação musical, e do recital didático.

Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados dois questionários contendo questões relacionadas às vivências musicais dos alunos, e dois exercícios avaliativos realizados antes e depois do concerto.

O primeiro questionário consistia em um caça-palavras contendo questões relacionadas à formação da orquestra, e o segundo, relacionava a história da música e o repertório executado no dia do concerto.

Os questionários continham questões fechadas, com possibilidade de opção de mais de uma alternativa, e também questões abertas.

Metodologia

O método

Como fundamento teórico-metodológico para o desenvolvimento deste trabalho utilizei a pesquisa-ação. Kemmis e Taggart (RICHARDSON, 1988) definem esse conceito como planejamento, observação, ação e reflexão de uma forma mais consciente e rigorosa do que fazemos em nossa experiência diária.

A pesquisa-ação pressupõe mudança (ação) e compreensão (pesquisa), as quais, se bem trabalhadas são decisivas na elaboração de um projeto de pesquisa. Para que um trabalho de pesquisa atinja os objetivos a que se propõe, duas questões devem ser levadas em conta: a metodologia utilizada deve ser adequada à situação e a pesquisa deve acrescentar algo ao conhecimento já existente sobre o assunto tratado.

A referida ferramenta de pesquisa possibilita a formação de indivíduos pesquisadores, conscientes, críticos e reflexivos, além de permitir que o pesquisador interfira em sua prática de modo inovador e também no transcorrer da pesquisa, não se limitando apenas como recurso subseqüente de uma recomendação ao final do projeto (ENGEL, 2000).

Para Wolffenbüttel (2012, p.34) “são características desta pesquisa a objetivação do fenômeno, a hierarquização das ações do escrever, compreender, explicar, o respeito ao caráter interativo entre os objetos buscados pelos investigadores.” Assim, por se tratar de pesquisa qualitativa, o alcance de dados precisos não constitui finalidade preponderante.

De acordo com a autora,

> [...] a pesquisa qualitativa não se preocupa com uma representatividade numérica, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa não fazem julgamentos, nem permitem que seus conceitos anteriores e crenças influenciam na pesquisa. (WOLFFENBÜTTEL, 2012, p. 34-35).

Instrumentos de coleta dos dados

Os instrumentos utilizados na coleta dos dados foram: os questionários, caça-palavras e os apontamentos de aula, que subsidiaram a elaboração das atividades de apreciação musical.

O questionário consiste em uma ferramenta de pesquisa que tem por objetivo recolher informações de determinado grupo de pessoas, indagando-se em um espaço de tempo relativamente curto, possibilitando uma maior organização dos resultados obtidos. Para Laville e Dionne (1999), o questionário, "permite alcançar rápida e simultaneamente um grande numero de pessoas" (LAVILLE, DIONNE, 1999, p. 184). Para os autores a uniformização das questões "facilita a compilação e a comparação das respostas escolhidas e permite recorrer ao aparelho estatístico quando chega o momento da analise" (ibid. p. 184). O questionário, para Babbie (2003, p. 504), é "um documento com perguntas e outros tipos de itens que visam obter informações para analise".

Para a elaboração do questionário utilizado neste trabalho, levei em consideração alguns modelos teóricos apresentados na literatura da Educação Musical relacionados ao assunto em questão. Este instrumento apresentou basicamente perguntas de caráter fechado onde as respostas dadas constituíram-se, predominantemente, em opções de múltipla escolha. Os questionários também contaram com algumas questões abertas possibilitando respostas discursivas. Questões relacionadas aos gêneros e estilos musicais estudados em aula, conteúdos relacionadas a história da música em referência aos diferentes períodos históricos apresentados no repertório do Concerto Didático, entre outras questões específicas, constaram como conteúdos dos referidos questionários.

O primeiro foi elaborado com o intuito de verificar o gosto musical dos alunos e o reconhecimento dos diferentes gêneros e estilos musicais, e o segundo, considerou questões específicas da musicologia, orquestra e orquestração.

Coleta dos dados - Amostragem

Os alunos

Este trabalho envolveu 80 alunos com idades entre 10 e 11 anos, dos 4º e 5º anos dos Anos iniciais do Ensino Fundamental, de uma Escola pública Municipal de Ensino Fundamental localizada na cidade de Ivoti/RS. Aos alunos da Rede Pública

de Ensino do município, são oferecidas aulas de música da Educação Infantil ao 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental como componente curricular obrigatório. Outra possibilidade para os alunos são as Oficinas de Música oferecidas no contra turno para todos os alunos da Rede pública e a comunidade escolar. Existem também os chamados Projetos Escolares, ministrados pelos professores de música de cada escola, onde são oferecidos o ensino de diferentes instrumentos musicais, canto, prática de conjunto instrumental, bandas, entre outros.

Concerto didático

O projeto intitulado *Concerto Didático* realizado em parceria entre a Secretaria Municipal de Educação e Desporto do município e o Instituto de Educação Ivoti, objetiva proporcionar vivencias musicais através de atividades de apreciação musical e de um recital didático. A escolha do repertório levou em consideração o universo musical dos participantes e objetivou ampliar os conhecimentos musicais dos alunos em relação aos diferentes gêneros musicais existentes, alguns deles, estudados em sala de aula. As atividades de apreciação musical que antecederam o Concerto Didático serviram de subsidio para a habilidade de uma escuta mais ativa e criteriosa dos alunos.

Desenvolvimento do Trabalho - descrição das atividades

As atividades musicais de apreciação musical desenvolvidas com os alunos na escola levaram em consideração estudos preliminares anteriores.

Gêneros musicais - (aula I)

Após um breve diálogo sobre os diferentes gêneros musicais existentes em nossa cultura, solicitei que os alunos escrevessem em seus cadernos os que mais lhes agradava. Em seguida, pedi para que eles apresentassem para seus colegas de classe. Chegamos à conclusão de que basicamente a maioria da turma coincidia com os mesmos gêneros/gostos musicais. Em uma reflexão posterior, os alunos concordaram em que essa coincidência se devia muito pela influência da mídia através das diferentes ferramentas disponíveis.

Passamos em seguida aos exercícios de reconhecimento e identificação dos diferentes gêneros musicais. Reproduzi em um aparelho de CD, cinco exemplos diferentes, para que os alunos ao escutarem, identificassem os elementos musicais

característicos. Alguns alunos, puderam inclusive relacionar as características musicais de um exemplo com a cultura regional de um estado brasileiro. Outros se limitaram apenas a identificar os instrumentos principais por seus timbres. E, aqueles com habilidades musicais, identificaram elementos da música mais específicos como, ritmo, altura, intensidade, entre outros.

Podemos considerar que possibilitar aos alunos uma escuta diversificada dos diferentes gêneros e estilos musicais existentes nas diferentes culturas, contribui para uma audição mais criteriosa e seletiva, ao mesmo tempo ampliamos o seu universo musical e cultural.

Identificação e descriminação timbrística – (aula II)

Inicialmente pedi para os alunos fazerem silêncio para escutarem os sons do entorno interno e externo da sala de aula. Depois de alguns minutos pedi para que os alunos relatassem os sons escutados para os colegas. Os alunos descreveram vários sons percebidos: o som dos corredores, o barulho das torneiras, colegas conversando, automóveis passando, enfim, uma infinidade de sons. Após uma breve reflexão sobre este assunto, solicitei aos alunos que identificassem o som do instrumento escutado de uma gravação reproduzido em um aparelho de cd, e anotassem em seus cadernos. Neste caso, se tratava de identificar pelo timbre os principais instrumentos da orquestra conhecidos pelos alunos.

De um modo geral, os alunos identificaram a maioria dos instrumentos, cinco, neste caso. Alguns alunos confundiram os timbres dos instrumentos de cordas, outros não souberam descriminar os sons. Podemos considerar que isso ocorreu pelo fato de que os alunos não possuem muitas experiências/vivências com os instrumentos da orquestra. Após a realização desta atividade, alguns alunos relataram que nunca haviam escutado o som de alguns daqueles instrumentos da orquestra. Para outros, aqueles sons lhes pareciam familiares.

Esse exercício objetivou ampliar o conhecimento musical dos alunos através de atividades de percepção tímbrica, e apresentar os principais instrumentos da orquestra.

História da música – (aula III)

Nesta aula, basicamente expositiva, busquei expor um panorama geral sobre as músicas dos períodos Barroco, Clássico, e contemporâneo, em função do

repertório a ser executado pela orquestra no dia do Concerto Didático. Apresentei algumas das principais obras de compositores de cada um dos períodos referidos, assim como, analisamos o contexto histórico e cultural, e os elementos característicos de cada época.

Orquestra e orquestração – (aulas IV e V)

Dando seqüência às atividades realizadas, da percepção sonora do entorno, a identificação timbristica dos principais instrumentos da orquestra, concluímos as atividades antes do concerto com um estudo mais detalhado sobre o funcionamento da orquestra. Estas atividades foram realizadas em dois encontros em função da complexidade do assunto e a carga horária da disciplina.

No *primeiro encontro*, apresentei as principais características de uma orquestra como o histórico, a regência, o instrumental, entre outros. Após uma breve explicação sobre estas características, apresentei algumas obras do repertório tradicional – Mozart, Bach, Beethoven, dentre outros, para a compreensão de alguns elementos musicais importantes a serem observados no Concerto. Alguns alunos conheciam algumas obras, ou sabiam relacionar com algum período, outros apenas se detiveram a fazer observações de caráter emocional. Para alguns, o repertório estava relacionado com atitudes, para outros simbolizavam algum fato histórico.

No *segundo encontro*, considerei oportuno um trabalho mais detalhado sobre o timbre de cada um dos instrumentos da orquestra, assim como, a formação dos naipes, famílias e os protocolos de regência e afinação.Neste momento da atividade, os alunos já possuíam um nível bem mais apurado em relação ao reconhecimento timbrístico dos instrumentos da orquestra, já possuíam bem mais subsídios para discriminar os sons dos instrumentos musicais, reconheciam os gêneros musicais com mais facilidade, e alguns alunos podiam caracterizar as músicas dos diferentes períodos da História da Música, por suas características especificas. Alem dos exercícios de apreciação e reconhecimento timbristico de cada um dos instrumentos que formam a orquestra, apresentei suas principais características dos instrumentos, a origem, e os principais instrumentistas relacionados. Esta atividade despertou interesse da maioria dos alunos porque puderam relacionar os conteúdos musicais estudados com a atividade prática de apreciação durante o Concerto Didático.

Apresentação e discussão dos dados

As atividades musicais realizadas em sala de aula serviram de subsidio para a qualificação auditiva dos alunos perceptível através dos resultados obtidos nos exercícios avaliativos. Houve considerável mudança na maneira de “escutar as músicas” dos alunos após as atividades de apreciação de gêneros e estilos. Pude perceber uma melhora significativa na capacidade dos alunos em discriminar os diferentes timbres dos instrumentos da orquestra, e de outros instrumentos.

Os alunos desenvolveram satisfatoriamente a todas as atividades propostas no período de realização das aulas. As turmas demonstraram interesse e entusiasmo durante as atividades. Houve um avanço qualitativo em relação à: integração, participação e socialização dos alunos em sala de aula.

De forma lúdica, foram desafiados a interagirem com o grupo, e expressarem-se através da, e pela música durante as aulas. Os exercícios de aula levaram em consideração os Planos de Estudo, e as orientações educacionais da Secretaria Municipal de Educação do município. De maneira geral, corresponderam as atividades e aos conteúdos propostos.

Considerações finais

No presente trabalho pretendeu-se refletir sobre a importância da apreciação musical para o desenvolvimento de uma escuta ativa no âmbito da diversidade musical, levando em consideração um caso específico, o projeto chamado *Concertos Didáticos*, uma parceria entre a Secretaria Municipal de Educação Cultura e Desporto do Município de Ivoti, e o Instituto Superior Ivoti.

Foi possível levar em consideração alguns dos pressupostos teóricos do modelo (T)EC(L)A, proposto por Swanwick, ressaltando a apreciação, juntamente com execução instrumental da orquestra, com questões relacionadas a diversidade musical através dos gêneros musicais apreciados.

As atividades desenvolvidas nas aulas de música objetivaram desenvolver a escuta ativa e ampliar o repertório de estilos musicais dos alunos, através da apresentação de diferentes gêneros musicais. Estas atividades realizadas em aula possibilitaram aos alunos o contato com a diversidade musical, e os elementos da música. Os dados obtidos através das ferramentas utilizadas em aula demonstraram que os alunos estão muito receptivos as músicas e as tendências estilísticas

impostas pela mídia. Ainda que escutem muitas músicas, estão sujeitos aos produtos do mercado comercial, com raras exceções.

Constatou-se, também, que as atividades de apreciação musical realizadas com os alunos, constituem-se em importantes ações pedagógicas para o desenvolvimento da escuta ativa e atenta e o acesso à diversidade musical.

Referências:

BABBIE, E. *Métodos de pesquisa de survey.* Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999/2003.

BEINEKE, V. O ensino de flauta doce na educação fundamental. In: HENTSCHKE, L. E DEL BEN, L. (Org.). *Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula.* São Paulo: Moderna, 2003.

CALDEIRA F. *Apreciação Musical.* S. Paulo: Fermata do Brasil, 1971.
COPLAND, A. *Como Ouvir e Entender Música.* Tradução de Luiz Paulo Horta. Rio de Janeiro: Artenova, 1974.

DEL BEN, L. M. *Concepções e ações de educação musical escolar: três estudos de caso.* 2001. Tese (Doutorado em Educação Musical) Programa de Pós-Graduação em Música, UFRGS, Porto Alegre, 2001.

DEL BEN, L. Avaliação da aprendizagem musical dos alunos: reflexões a partir das concepções de três professoras de música do ensino fundamental. In: *Avaliação em Música: reflexões e práticas.* HENTSCHKE, L.; SOUZA, J. (Org.). São Paulo: moderna, 2003.

HENTSCHKE, L.; DEL BEN, L. (Org.). Dimensões a serem contempladas no planejamento do ensino de música. In: *Ensino de música: proposta para pensar e agir em sala de aula.* São Paulo: Moderna, 2003.

ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. *Revista EDUCAR*. Curitiba, nº 16, p. 181-191. 2000. Editora da UFPR.

FIGUEIREDO, S. L. F. A preparação musical de professores generalistas no Brasil. In *Revista da ABEM.* Porto Alegre, V. 11, p.55-61, 2004.

FIGUEIREDO, S. L. F., & SCHMIDT, L. M. Discutindo o talento musical. In *Anais do I Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais (SINCAM).* Curitiba, Brasil: UFPR. p.386-392, 2005.

FRANÇA, C., SWANWICK, K. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. *Revista Em Pauta,* v 13, n. 21, p. 13-14, dez. 2002.

GIROUX, H. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GIROUX, H. *Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

HENTSCHKE, L.; DEL BEN, L. (Org.). Justificativas para o ensino de música nas escolas. In: *Ensino de música: proposta para pensar e agir em sala de aula.* São Paulo: Moderna, 2003.

KEMMIS e McTAGGART (1988), In: RICHARDSON, Robert Jarry. *Como fazer pesquisa-ação*. Disponível em: <19req://jarry.sites.uol.com.br/pesquisacao.htm. > Acesso em: 21 mai. 2012.

LAVILLE, C.; DIONE, J. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.* Porto Alegre: ARTMED; Belo Horizonte: editora da UFMG, 1999.

Lei Nº 9.394, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996.* Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf.

Lei Nº 11,769, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 16 de dezembro de 2008.* Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf.

LOUREIRO, A. M. *O ensino de música na escola fundamental.* Campinas, SP: Papirus, Coleção Papirus Educação, 2003.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. A aprendizagem escolar: da didática à reconstrução da cultura na sala de aula. In: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino.* 4ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

QUEIROZ, Luiz Ricardo Silva. Diversidade Musical e Ensino de Música. *Educação Musical Escolar*, Ano XXI, Boletim 08, Junho de 2011.

REIMER, B. *A philosophy of music education.* Nova Jersey: Prentice Hall, 1989.
SACRISTÁN, G. J. *O currículo: uma reflexão sobre a prática.* 3ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

SACRISTÁN, G. J. *Poderes instáveis em educação* 3ª ed. Porto Alegre: Artes
SOUZA, J. Pesquisa e formação em educação musical. *Revista da ABEM,* Porto Alegre, UFRGS, nº. 8, 2003.

SOUZA, J. O formal e o informal na educação musical no ensino médio. In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM SUL, 4, 2001, Santa Maria. *Anais...*Santa Maria: UFSM, 2001.

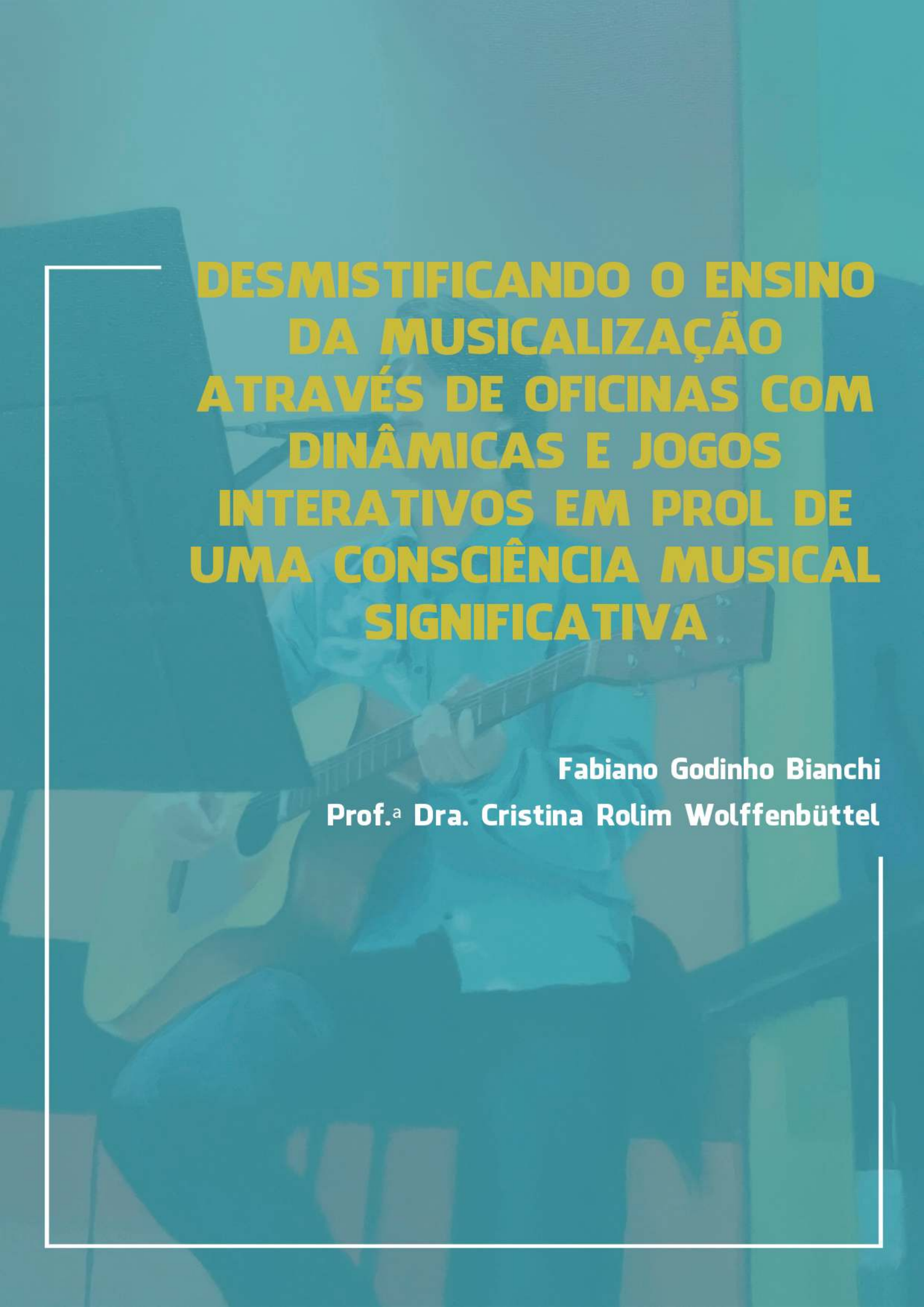
SWANWICK, Keith. *Ensinando Música Musicalmente*. São Paulo, Moderna, 2003.
_____. *A Basis For Music Education*. London: Nfer-Nelson, 1979.

TOURINHO, I. A atividade musical como mecanismo de controle no ritual da escola. *Boletim do Nea.* Porto Alegre, nº 2, 1994.

TOURINHO, I. Usos e funções da música na escola pública de 1º grau. Porto Alegre: UFRGS, 1, 1993. (Fundamentos da educação Musical, 1).

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. Educação musical, paradigmas de pesquisa e possibilidades de investigações. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, ano. XII, n. 24, p. 33 – 38, 2012.

WUYTACK, J. & PALHEIROS. G. *Audição Musical Activa.* Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical, 1995.



DESMISTIFICANDO O ENSINO DA MUSICALIZAÇÃO ATRAVÉS DE OFICINAS COM DINÂMICAS E JOGOS INTERATIVOS EM PROL DE UMA CONSCIÊNCIA MUSICAL SIGNIFICATIVA

Fabiano Godinho Bianchi

Prof.ª Dra. Cristina Rolim Wolffenbüttel

DESMISTIFICANDO O ENSINO DA MUSICALIZAÇÃO ATRAVÉS DE OFICINAS COM DINÂMICAS E JOGOS INTERATIVOS EM PROL DE UMA CONSCIÊNCIA MUSICAL SIGNIFICATIVA

Fabiano Godinho Bianchi
Prof.ª Dra. Cristina Rolim Wolffenbüttel

Introdução

Sou músico desde os 13 anos. Aprendi violão para tocar na igreja. Desde então percebi que a música não seria só influência de minha família, era muito mais que isso. Após um período de estudo daquele instrumento, visto que teria facilidade de aprendizado, fui convidado a aprender a tocar outros instrumentos musicais. Hoje, toco vários instrumentos e em vários lugares.

Sempre soube que meu aperfeiçoamento musical deveria ser constante. Por conta disso, procuro sempre me envolver com projetos sociais e outras oportunidades musicais. Um curso de música realizado em 2013 pela 23ª CRE, em Vacaria, foi um exemplo disso. A ministrante do curso, professora Maristela Carneiro, falou da possibilidade de cursar uma Pós-Graduação em Montenegro. Como sempre tive vontade de cursar música nessa cidade, acreditei que seria uma oportunidade ímpar na área. O presente esboço nada mais é que o fruto desse trabalho.

Posso afirmar que sempre tive boas oportunidades de estudo na área musical. Em outras palavras, sempre tive bons professores: muitos deles os conheci em Projetos Sociais de que participava. Por conta disso, sinto-me na obrigação de transmitir um pouco do que aprendi a futuros musicistas. Acredito que esse “dever” pessoal de incentivar outras pessoas a serem um pouco melhores, independente de área, é dever de todos aqueles que possuem conhecimentos. Atualmente sou membro de duas orquestras de minha região, OSCA-Jovem (Orquestra Sinfônica Jovem de Caxias do Sul) e AOSV (Associação da Orquestra Sinfônica de Vacaria), bem como Professor de Música da E. E. E. F. São João Batista de La Salle, em Ipê, e da Orquestra do Zezinho, na E. E. E. B. Professor José Fernandes de Oliveira, em Vacaria. E, mais uma vez, só para ratificar, posso afirmar que estar inserido em Projetos Sociais, além de fazer bem para aqueles

que, de uma forma ou de outra forma, deles participam, é também questão de cidadania.

Por conta do incentivo que sempre tive de minha família e de meus amigos, comecei a levar a música a sério e a investir também nessa área. A Uergs com sua qualidade, que todos conhecem, muito já ajudou no meu desenvolvimento. Sabe-se que o objetivo dessa Universidade é o desenvolvimento regional. Nesse sentido, fazer parte desse grupo de conhecedores da filosofia dessa Universidade tem sido fundamental para meu desenvolvimento também. Particularmente antes mesmo de iniciar o presente Curso, já me sentia filho da Uergs, pois já havia feito uma graduação com ela, porém em outro polo, Vacaria.

O presente texto vem ao encontro de meus anseios. Sempre quis mostrar um trabalho musical na área. Acredito que o curso que fizemos, muito suporte nos proporcionou. A música sempre representou muito para mim. Inconfundível e insubstituível é meu gosto por ela. Bom é saber que muitos outros também pensam dessa forma. E que bom que assim seja!

Certa vez, li esta frase ao descer de um palco: “Se a música silenciasse para o mundo, o mundo deixaria de sorrir!”. O conhecimento que a música em si pode proporcionar no auxílio do aprendizado, como um todo, deve mesmo ser reconhecido. Aos poucos, o país, cada vez mais, está voltando a reconhecer o poder da música na escola, porém sua permanência nos ambientes escolares muito dependerá da qualidade de seu ensino.

Este trabalho tem como propósito, entre outros, a vivência de uma prática musical formadora, oferecendo aos educandos a possibilidade de experienciar a música. A música, enquanto teoria e prática, será o ponto-chave dessa experiência. Será por meio de um modelo igual a esse que a música, acredito eu, poderá proporcionar maior sentido para os educandos.

Minhas experiências com a música foram sempre positivas. Em toda a minha carreira, trabalhei com educandos de variados níveis e idades, porém a música sempre esteve presente como auxiliadora do aprendizado, no formato apresentado pela teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel, grande psicólogo da educação estadunidense. Ademais, sempre me utilizei da música e dos seus conceitos em minhas aulas. Os Parâmetros Sonoros, por exemplo, sempre foram chaves para o ensino de muitos conceitos e conteúdos trabalhados. Por esse

motivo, pensei em desenvolver este mediante uma experiência com a música em si na sala de aula.

Como já disse anteriormente, trabalho na E. E. E. B. Frei Casimiro Zaffonato, na cidade de Ipê – RS, com alunos das séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Na "Semana de Oficinas", proporcionada pela nossa escola no final de setembro, oportunizei um conhecimento diferenciado aos estudantes. Nessas oficinas eles tiveram a possibilidade de aprender realmente música. Tais oficinas, algumas apenas teóricas, formaram junto com outras a "Semana" diferenciada. Em cada aula tive um público diferente e fiz um tipo de oficina. Entre outras, trabalhei com a Teoria Musical, a Flauta Doce e o Violão.

Os jogos e dinâmicas sempre me acompanharam na trajetória educacional. Utilizar a música, associando-a ao trabalho, é prazeroso tanto para quem ensina quanto para quem aprende. Entretanto, trabalhar dinamicamente é tarefa para aqueles que se dispõem a isso. Acredito que se alguém se propõe a trabalhar diferentemente, deve estar seguro do quê e como vai fazer, pois as cobranças vêm de todos os "lados". É fundamental que os "dinâmicos", tenham argumentos para defender seu jeito próprio de "olhar", bem como suas ideias.

Acredito que mudar o "mundo" ninguém, por mais que queira, conseguirá, porém, acreditar na possibilidade de uma mudança concreta e positiva, pelo menos no meio onde se vive, é possível e necessário, especialmento nos dias de hoje. Certamente a realidade atual é bem diferente da de antigamente.

O objetivo principal desse trabalho é desmistificar a importância dos conceitos da música através de jogos e dinâmicas. Pretendo alcançá-los à medida que experienciarmos juntos, os educandos e eu, a prática que acontecerá em sala de aula na "Semana de Oficinas" proposta pela Escola Frei Casimiro.

A escola, a meu ver, deveria ser a primeira a se adaptar às mudanças que ocorrem dia após dia, entretando é ela que fica, na maioria das vezes, alienada a tudo e aquém das possibilidades. Fazer música na escola é uma forma de estimular um pouco dessa área tão essencial para o desenvolvimento de outras habilidades, como concentração na matemática e interpretação no português. Vivemos em meio a muitas mudanças, e aproveitar as oportunidades oferecidas é o melhor remédio para amenizar um pouco nossa difícil rotina brasileira.

Almejo que todos quantos utilizem esse material possam reconhecer o quanto ele pode ser útil hoje, principalmente os que almejam uma educação de

“olhar” diferenciado. Desejo também que a leitura deste texto seja tanto prazerosa quanto prática, e que cada um na sua particularidade o aproveite da melhor forma. Em especial, para todos os amantes da música, espero que possam reconhecer a essência deste esboço, e que sua leitura, não como a de um livro qualquer, inspire seu próprio método de maneira ímpar, como que afeiçoando-os ao timbre que diferencia cada instrumento musical.

Revisão da Literatura

Há muito tempo, a educação clama por mudanças. Todas as áreas existentes atualmente apresentam mudanças contínuas, porém a educação permanece intacta. Só a título de comparação da educação com uma delas, a tecnologia, esta cresce assombrosamente a cada dia, porém aquela permanece sempre do mesmo jeitinho sem grandes mudanças. Certamente temos consciência disso e de que precisamos fazer algo, porém não sabemos como e quando é o melhor momento para isso. Acredito que temos medo é de perder as rédeas de vez, visto que a disciplina, característica marcante da educação tradicional, já perdemos há algum tempo.

Sabe-se que a música acompanhou por diversas vezes a educação. Nos seus altos e baixos, a música sempre contribuiu com o processo de ensino-aprendizagem dos educandos. Na época das bandas e dos grandes coros orfeônicos, só para exemplificar uma das épocas de alta, a música ganhou grande destaque e reconhecimento, porém depois foi perdendo seu valor. Importante conhecer é que, lentamente, a partir de 2008, a música vem ganhando a força necessária para voltar ativamente nos ambientes escolares. Reza a lei 11.769, de agosto de 2008, no seu artigo 1º, “§ 6º: “A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo", isto é, a tal lei traz a obrigatoriedade da música enquanto conteúdo nos ambientes escolares.

Defendida por pessoas, principalmente defensoras da área, a música está cada vez mais reconquistando seu espaço mediante bons textos, falas, estudos e seminários. Entretanto, acredita-se que a sua efetiva reimplantação dependerá da qualidade que assumir essa nova etapa.

Há inúmeras formas de a música poder acontecer em sala de aula e contribuir com a aprendizagem dos educandos. A sua contribuição pode se dar

através de um simples trabalho direcionado com eles, como num jogo ou numa dinâmica. Alguns estudiosos entendem que o jogo pode mesmo contribuir para uma aprendizagem satisfatória à medida que seja realizado com ele um trabalho sério e dirigido.

Posso afirmar que minha escola, E. E. E. B. Frei Casimiro Zaffonato, tem visão diferenciada de educação. Não poderia dizer que minha escola é parecida com a maioria. Em outras palavras, seria contraditório se não levasse em consideração essa informação. As culturas alemã e italiana existentes na região, mais precisamente em Ipê e em Antônio Prado, este localizado apenas a três quilômetros daquele, colaboram com uma clientela diferenciada. Acredito que esse fato muito contribui com a dinâmica descrita neste artigo, pois a comunidade é mesmo atuante devido à cultura nela existente.

Quando se trabalha num espaço onde nos sentimos bem, no meu caso, na minha atual escola, nosso trabalho, que poderia ser considerado maçante, se torna gratificante.

O crescimento proposto leva em consideração diversas possibilidades. A dinâmica, enquanto jogo, é uma forma diferente de aprender. De outra forma, a interação, nesse caso prazerosa, possibilita também o aprendizado. Segundo Huizinga (1996), o jogo se caracteriza da seguinte forma:

> [...] jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria de uma consciência de ser diferente da "vida cotidiana". (HUIZINGA, 1996, p.33).

Quando gostamos do que fazemos, tudo se torna mais agradável. O importante de tudo isso, nesse caso, é nos sentirmos valorizados pelo trabalho que exercemos. Geralmente tudo o que se propõe na Frei Casimiro, dá certo. O grupo de professores de minha escola, geralmente, elabora, pensa junto os projetos que serão aplicados posteriormente. Acredito que sentir-se parte do processo é essencial, se quisermos que, seja lá o que for, dê certo. Uma leitura um pouco mais dinâmica dessa informação é aconselhável, uma vez que almejamos caminhar para uma educação um pouco melhor.

Só para destacar, autores como Ausubel e Piaget corroboram para a fundamentação de meu trabalho. Em relação à educação, apropriei-me de autores, como Freire (2004), Moreira (2005) e Arendt (2001). Já na parte da motivação, me vali-me de autores, como Cortella (2003) e Brotto (2001). No que diz respeito especificamente aos jogos e dinâmicas, Brown (1991), Piaget (1989) e Habermas (1993) foram essenciais. Fiz minhas também as ideias de autores específicos da música, como Soares (2010) e Alves (2001), fundamentais na defesa das ideias aqui expostas.

O objetivo geral deste trabalho é mostrar um pouco do poder da música em atividades interativas nas turmas das séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio em sala de aula.

A vida é curta demais para deixá-la, simplesmente, “passar”. Vivemos num mundo que cresce a cada dia. Dessa forma, importante é admitir que podemos aprender de várias formas, conforme o slogan de um colégio marista da capital: “Aprendemos de todos os jeitos”. Estar preparado, motivado, para tal dinâmica de ensino-aprendizagem é estar disposto a realizar o diferente, a fazer a diferença.

Fundamentação Teórica

A pesquisa utilizada para embasar meu trabalho foi a pesquisa/ação. Entendo que a abordagem desse método consiste em desenvolver um trabalho juntamente com o seu grupo de estudo, no seu todo. Acredito que esse trabalho poderá contribuir com outros pesquisadores da área que tenham interesse em entender um pouco mais do tema deste ensaio.

Ainda em relação à pesquisa/ação, método que escolhi para fundamentar este texto, ela é entendida como um processo dialético entre a prática e a teoria educacional. No presente caso, ela representa a troca, a interação existente entre educador e educandos, partes da dinâmica desse processo. De outra forma, é através dela que me proponho neste ensaio o ensino da musicalização no processo de ensino-aprendizagem dos educandos das séries finais do Ensino Fundamental e Médio. De outra sorte, utilizando uma prática diferenciada em sala de aula, a “Semana de Oficinas”, consegui atender tanto ao conteúdo, sendo esse o de minha disciplina, bem como à “proposta inovadora”, apresentada pela escola e por mim, ainda em meados de setembro.

Defendendo a mesma ideia de muitos autores, entendo que a música, através de uma simples dinâmica ou jogo pedagógico, pode, além de ser prazerosa para o educador e o educando, contribuir para uma educação mais dinâmica. Importante destacar que para existir essa parceria é necessário que haja cumplicidade e que esta ocorra pela dialogicidade. Conforme bem ressalta Freire (2004):

> [...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 2004 p. 79).

O presente trabalho tem em seu bojo o compromisso de trazer à tona a música como suporte para o ensino-aprendizagem dos estudantes das séries finais do Ensino Fundamental, bem como do Ensino Médio de minha escola. Em outras palavras, procurarei neste ensaio, introduzir a música através dos parâmetros sonoros, altura, intensidade e duração, no projeto “Semana de Oficinas” programadas em minha escola no final de setembro.

Para ratificar a presente pesquisa, Ausubel foi fundamental. O seu conceito de “aprendizagem significativa” em muito contribuiu com o presente ensaio. Segundo Moreira, a aprendizagem significativa de Ausubel é uma aprendizagem por compreensão. É o que destaca Moreira (2005), quando compara os conhecimentos, o prévio e o novo, com a interação:

> [...] caracteriza-se pela interação entre o novo conhecimento e o conhecimento prévio. ... o novo conhecimento adquire significados para o aprendiz e o conhecimento prévio fica mais rico, mais diferenciado, mais elaborado em termos de significados e adquire mais estabilidade. (MOREIRA, 2005, p. 13).

A interação é sempre fundamental a qualquer tipo de atividade. Precisamos um do outro se queremos evoluir. O outro é importante, uma vez que não se vive sozinho. Mesmo se quiséssemos, não conseguiríamos, pois tudo está interligado e continuará assim cada vez mais.

A educação está interligada. A educação hoje clama por um ensino cada vez mais dinâmico, e a interação é uma das formas que mais comentadas atualmente.

Não se pode negar que a educação é importante, entretanto buscar a forma mais correta de realizá-la é ainda importante. Estar disposto a isso é ainda a principal forma de perceber e aprender com a educação atual.

Faço minhas as palavras de Arendt (2001). Em seu texto sobre educação, bem resenhado, ele traz numa linguagem pontual, uma ideia muito aguçada sobre o tema:

> [...] a educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele, e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las aos seus próprios recursos e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar o mundo comum. (ARENDT, 2001, p. 247).

O conhecimento é o fruto do trabalho daqueles que se dedicam a isso. Estudar é a "profissão" de todos os amantes do conhecimento. Acredito que conhecer é amar a si próprio, entender dessa forma é, em outras palavras, acreditar na possibilidade de crescimento. Cortella (2003) defende essa mesma ideia quando salienta:

> [...] o bem de produção imprescindível para nossa existência é o Conhecimento, dado que ele, por se constituir em entendimento, averiguação e interpretação sobre a realidade, é o que nos guia como ferramenta central para nela intervir; ao seu lado se coloca a Educação (em suas múltiplas formas), que é o veículo que o transporta para ser produzido e reproduzido. (CORTELLA, 2003, p. 45).

Como é difícil falar de si, logo, trabalhar com o eu. A personalidade, atualmente de pouco reconhecimento, é um dos lugares onde também se revela a fraqueza pessoal. Difícil, porém, é encontrar espaço onde se trabalhar com ela. A escola, por exemplo, deveria ser a primeira instituição a estimular essa atividade, uma vez que ela, detentora desse outro olhar, deveria oportunizar o trabalho com as diversas potencialidades; porém é ela que muitas vezes desestimula essa prática. Nessa mesma linha, Brotto (2001) observa:

> [...] estivemos durante muito tempo, nos educando, treinando, nos preparando para não nos mostrarmos aberta e autenticamente ao outro, dissimulamos, não nos mostramos como somos intimamente sob o risco de revelar nossas "fraquezas" e então sermos atacados

> e derrotados pelos “terríveis adversários”... os outros seres humanos. (BROTTO, 2001, p. 39).

A socialização, parte fundamental do processo de ensino-aprendizagem é a chave para a verdadeira aprendizagem. Pensando dessa forma, na importância dos jogos, agora um pouco menos competitivos, é que a defesa da prática de dinâmicas surge. Bown já salientava a importância dos Jogos Cooperativos. Para ele, tal forma de jogar, “busca a criação e a contribuição de todos. Busca eliminar a agressão física contra os outros. Busca desenvolver atitudes de empatia, cooperação, estima e comunicação”. (Brown, 1994, p. 25)

Ainda nessa mesma linha, ainda sobre os “Jogos Coopoerativos”, Orlick declara: “O objetivo primordial dos Jogos Cooperativos é criar oportunidades para o aprendizado cooperativo e a intenção cooperativa prazerosa”. (Orlick, 1978, p. 123)

Tentar propor um ensino diferenciado com jogos é sonhar com uma educação um pouco mais prazerosa e dinâmica. Em outras palavras, estimular o ensino da música na escola faz com que uma educação, no mínimo, diferenciada aconteça.

Metodologia e Desenvolvimento do Trabalho

A ideia de se trabalhar com oficinas em minha escola, E. E. E. B. Frei Casimiro Zaffonato, localizada na cidade de Ipê-RS, surgiu ainda no fim do primeiro semestre deste ano por conta de um casal de professores da escola, Cristiane dos Anjos Parisoto e Maico Parisoto, que conheciam o projeto “Escola da Ponte” de José Pacheco. Tal proposta, diferenciada do ensino-aprendizagem mais tradicional, implantada há alguns anos em Portugal, vem influenciando positivamente os lugares que se propõem a conhecê-la.

Combinamos em minha escola que trabalharíamos por um período de uma semana com oficinas sobre temas atuais, porém voltadas para os conteúdos do trimestre. Se, após avaliação, percebêssemos que tal nova proposta pudesse contribuir de fato com nossos educandos, seria implantada definitivamente, a partir de 2015, em nossa escola. Cada professor elaborou oficinas com temas variados, cerca de duas horas e vinte minutos cada uma, segundo a carga horária semanal de cada um. A mim coube a elaboração de um total de dez oficinas no turno da manhã e duas no turno da noite, porém estas, repetição de duas ministradas

naquele referido turno. Dessas oficinas, seis foram direcionadas para a música, tendo como objetivo principal o entendimento da música como possiblidade de auxílio para um aprendizado significativo, através de uma pesquisa, da qual resultou o presente ensaio.

Na primeira oficina, “Música (Teoria Musical 1 – Pauta ou Pentagrama, Clave de Sol e as Notas Musicais)”, pensei em recepcionar os educandos por meio de uma música de fundo, ao entrarem na sala, porém isso não foi possível porque, nós professores, tivemos que buscá-los no salão da escola. Após a “chamada”, cada professor acompanhou seus alunos até o ambiente de sua oficina.

Iniciei a oficina falando de como gostaria que se realizasse a oficina, que seria dividida em dois momentos: a parte teórica no primeiro momento, e a parte prática no segundo. No primeiro momento, e com o auxílio do recurso data-show, primeiramente fiz a explanação dos conceitos de Clave de Sol e de Pauta ou Pentagrama. Depois passei para o reconhecimento das notas naturais nas linhas e espaços da pauta, bem como das figuras positivas, notas musicais, figuras negativas, pausas. Acredito que esse momento, foi cansativo, porém não menos importante, tanto para mim quanto para os alunos, pois concordamos que foi pouco tempo para a assimilação e acomodação de muitos conceitos, alguns até complexos demais para um primeiro contato. Sabe-se que Piaget já defendia esses termos como etapa necessária à real aprendizagem! O jogo, segundo meu olhar, atende teoricamente às necessidades de uma educação mais diferenciada e renovada na escola, porém a visão mais tradicional não tem dado muita importância para ele. É o que mostra Piaget, apud Freire (1989):

> [...] o jogo é um caso típico das condutas negligenciadas pela escola tradicional, dado o fato de parecerem destituídas de significado funcional. Para a pedagogia corrente, é apenas um descanso ou o desgaste de um excedente de energia. Mas esta visão simplista não explica nem a importância que as crianças atribuem aos seus jogos e muito menos a forma constante de que se revestem os jogos infantis, simbolismo ou ficção, por exemplo. (PIAGET *apud* FREIRE, 1989, p. 115).

Acredito que no segundo momento dessa oficina, por ter salientado mais a prática através de dinâmicas de comunicação, tão importantantes para a interação, foram bem agradáveis e proveitosas para a maioria. A comunicação propriamente dita, enquanto troca, é fundamental para que ocorra qualquer forma de

aprendizado. Habermas (1993) já defendia essa mesma ideia nas vezes que realçava a comunicação enquanto tal.

> Quando as gerações que vivem hoje querem se apropriar do saber transmitido pelas gerações passadas, quando os indivíduos e os grupos querem cooperar entre si, isto é, viver pacificamente com o mínimo de emprego de força são obrigados a agir comunicativamente. (HABERMAS, 1993, p. 105).

No início, para recordar os conceitos que havia introduzido anteriormente, pedi que eles fizessem um círculo de pé e sem as cadeiras no espaço da sala. Tracei cinco retas paralelas com fita branca no chão da sala simulando uma grande pauta ou pentagrama e pedi que um aluno se candidatasse como voluntário para que se dirigisse até o local correto na pauta, linha ou espaço. A dinâmica consistia no seguinte: ele teria que se imaginar que fosse uma nota musical. À medida que nomeasse alguma nota musical, ele teria que se dirigir ao local correto que tal nota ocupa na pauta. Após, permanecendo no local indicado, esse deveria chamar outro colega para fazer o mesmo. Percebi que, mesmo com o eslaide no quadro, eles tiveram dificuldade de localizar-se na grande pauta, principalmente os alunos menores.

Aproveitando as retas paralelas que já estavam marcando o chão, fiz mais algumas outras retas perpendiculars a partir daquelas. Falei que nós iríamos fazer a dinâmica “Rádio com frequência”. Nessa dinâmica os alunos teriam que escolher um quadro, desenhado com fitas no chão, para se posicionarem. Feito isso, cada um teria que lembrar onde era o seu lugar, pois após saírem da “frequência do rádio”, combinei que andaria lentamente sobre o tal rádio e ao pisar em uma determinada frequência, o dono dessa deveria cantar um trecho de uma música que conhecia. Percebi que muitos se sentiram inibidos de cantar ou tinham dificuldade de se lembrar de uma parte de um canto qualquer, como foi sugerido.

Ainda no tempo da oficina, entreguei uma folha pautada e expliquei a diferença de um caderno comum e de um caderno pautado. Após pedi que desenhassem na primeira linha de pauta da folha algumas claves de sol. E em seguida que copiassem uma vez a série de notas que havia desenhado no quadro anteriormente. Para facilitar a escrita correta da nota desenhada, mostrei o slide apresentado anteriormente com as notas. Notei que eles entenderam como se

localizam as notas musicais básicas na pauta, bem como o que elas representam quando escritas na clave de sol.

No geral desse dia, acredito que devido ao tempo curto para assimilar uma gama de informações e conceitos, alguns ficaram um pouco distantes da teoria, ao contrário da prática, motivo por que reelaborei os demais dias de oficinas.

Na segunda oficina “Música (Parâmetros Sonoros – Intensidade, altura, duração e timbre – e os objetos sonoros)”, explorei mais a parte prática, uma vez que a teoria foi considerada cansativa por muitos, porém não menos importante. No entanto, pensando em não deixá-la de lado, a introduzi apenas de forma breve, no início dessa oficina. Iniciei com a dinâmica descrita a seguir: O objetivo principal era estimular à participação das demais atividades que viriam em seguida. Tal dinâmica referia-se ao seguinte: Inicialmente os educandos teriam que levantar das suas cadeiras e arrastá-las para o lado. Teriam também que fazer um grande círculo de mãos dadas no centro do ambiente. Nesse momento, apresentei-lhes a música “A Ram Sam Sam”. Primeiramente cantei uma vez, após, pedi que cantassem comigo.

Expliquei que havia aprendido essa música com o objetivo de cumprimento e por esse motivo a trouxe para iniciar a oficina. Após cantarmos algumas vezes, combinei com eles que em cada frase da referida música, faríamos um movimento sequencial com nosso corpo. Na parte do “A Ram Sam Sam” pedi que batessem levemente três vezes as mãos nos joelhos, um toque para cada parte da frase. Combinei também que na frase “Guli Guli Guli Guli”, faríamos de conta que coçaríamos ao mesmo tempo a parte mais alta de nossa cabeça (no cabelo), bem como a parte debaixo do queixo. Dessa vez quatro vezes, um toque para cada parte da frase. Por último, pedi que na frase “A Raf, A Raf”, levássemos os dois braços ao alto e balançando-os para os lados em apenas dois movimentos, um para a direita e outro para a esquerda.

Fizemos uma variação dessa música, uma vez que estávamos em círculo. A sequência coreográfica foi feita com os colegas tanto da direita quanto da esquerda de cada um.

Chegou o momento de iniciar a oficina. Falei de como ela iria acontecer. Disse que a dividiria em dois momentos: o primeiro, a teoria explanada de forma breve, e o segundo, a prática propriamente dita. No primeiro momento, introduzi os conceitos de parâmetros sonoros, intensidade (forte e fraco), altura (agudo e grave), duração (longo e curto) e timbre.

Utilizando os recursos multimídia, como o data-show e a caixa de som, estimulei os alunos a participarem das dinâmicas com músicas propriamente ditas. Falei que um aluno iria até a frente. Coloquei à frente um “telão” com imagens, sons de animais, barulhos variados e situações do cotidiano. Com os olhos vendados e de costas para o “telão”, ele teria que adivinhar qual era o som executado.

Após esse momento, pedi que os educandos cantassem comigo a música “Meu chapéu tem três pontas”. Porém que na segunda vez, que não cantassem a palavra “pontas”. Para variação dessa atividade, pedi que também não cantassem, além, de “pontas”, a palavra “chapéu”.

Pedi que se sentassem em círculo. Falei que à frente de minha mesa haveria sempre alguém, que colocaria um grande fone nos ouvidos e que somente ele ouviria uma música que tocaria a partir de meu computador. Utilizando um apito, essa pessoa escolhida, a cada música teria que ouvi-la e ao mesmo tempo pronunciá-la de uma forma que seus colegas pudessem adivinhar de que música se tratava. Dividi-os em dois grupos e combinei que daria pontos para cada grupo que acertasse tais músicas. Todos queriam ir à frente participar da audição. Nesse momento, além de eles estarem aprendendo a escutar o colega e a trabalhar a musicalidade, estavam se divertindo. Interessante que aqueles que estavam à frente queriam escolher a música que mais gostavam de escutar. Fiz as mesmas atividades no turno da noite e percebi que os alunos da noite sugeriram que também valesse fazer gestos da música, bem como a melodia somente com a boca fechada, em *bocca chiusa*.

Pedi que, ainda em círculos, os alunos pegassem uma bolinha de pingue-pongue que havia trazido para fazermos uma contagem com elas. Contaríamos quatro pulsos e apenas no primeiro quicaríamos a bolinha no chão. No incío, achava que essa atividade seria fácil, porém o que percebi é que muitos alunos, principalmente os menores, tiveram dificuldade de contar e jogar a bolinha ao mesmo tempo. Mesmo assim, coloquei uma música de fundo para fazermos a referida sequência como havia programado. Interessante destacar que, mesmo errando, eles queriam tentar novamente.

Nesse momento, pedi que os educandos fizessem duas filas no espaço da sala. Dei uma bola plástica para cada um dos primeiros de cada fila. Esses deveriam conduzir seu grupo conforme o ritmo da música que iria tocar. Mostrei a todos o “bumbo” com sua respectiva “baqueta” e o “apito” qua havia trazido. Disse

que quando tocasse o som grave (bumbo), aquele (a) que estivesse na frente de seu grupo, deixaria a bola com o seu colega, sendo esse o novo condutor do grupo", e se dirigiria ao final da "fila". O mesmo aconteceria quando tocasse o som agudo (apito), porém nesse caso o colega detrás viria para frente. A variação dessa atividade foi que, além do que foi combinado com os dois grupos, a fila "andaria" para frente e para trás, conforme os colegas fossem para trás e para a frente respectivamente.

Ainda em círculo, pedi que os educandos fizessem um círculo com suas cadeiras e ficassem sentados de frente para o interior do círculo do ambiente. Coloquei as "baquetas" e as "clavas" em cima de uma mesa central e embaixo de um pano. Pedi que eles tentassem adivinhar o que havia trazido para tocarmos hoje. Em seguida, solicitei que cada um deles pegasse ou um par de baquetas ou um par de clavas e as segurassem. Introduzi alguns ritmos de dois, três e quatro pulsos. Após, pedi que cada um, na sua vez, criasse também uma sequência de batidas (no chão, na cadeira ou no ar) para todos imitarem.

Por último pedi que eles ficassem em círculos e sentados de lado e de frente para o centro do círculo. Disse que todos virariam para o lado direito, porém que as cadeiras permaneceriam como estavam, e que devagar apoiariam suas costas nas pernas do colega para que, devagarzinho, fosse possível tirar todas as cadeiras em que estavam sentados. Fiz as mesmas atividades no turno da noite e percebi que alunos da noite fizeram como havia explicado ainda na primeira vez, ao contrário dos alunos do turno da manhã que fizeram duas vezes até conseguirem executar a atividade corretamente.

Apresentei no decorrer da oficina "Música: Prática musical e a Flauta Doce (a Partitura e as Notas musicais, ritmos e melodias)" e da oficina "Música: Prática Musical e o Violão Popular (Acordes maiores, menores e sétimas, ritmos e melodias)", um *slide* com as particularidades de cada instrumento, bem como os principais conceitos-chave da respectiva oficina. Primeiramente fiz algumas atividades estimulando a sensibilidade musical através do trabalho com o som e com o silêncio, bem como tópicos básicos da teoria musical, como notas e cifras básicas, importantes para estimular a atenção bem como as atividades a seguir:

Uma vez que já possuía a lista da clientela para essas oficinas, reestruturei-as para melhor aproveitamento dos educandos, pois entre eles estavam alunos do

Ensino Médio, bem como alunos do final do Ensino Fundamental e muitos deles já possuíam conhecimento musical, flauta e violão, bem como de musicalidade.

De início pedi que os educandos dispusessem as cadeiras em círculo e ficassem de pé à frente delas. Fizemos, no início da oficina, um alongamento, que serviu para relaxar e preparar o corpo para as atividades que viriam em seguida. Após essa primeira atividade, pedi que eles caminhassem aleatoriamente pela sala ou se movimentassem enquanto tocasse alguns trechos de música. Quando parasse a "música", combinamos que todos pararariam como "estátua", onde e como estivessem.

Em círculo e sentados, cada um por sua vez, cantou seu nome para reconhecermos o timbre de cada um. Após, pedi que todos ficassem em silêncio e de olhos fechados. Nesse momento, passei pelo grupo e escolhi um deles para ir até a frente cantar uma parte de uma canção (no mínimo dois versos) para os demais colegas. O objetivo dessa atividade era que somente através do timbre de voz, os demais colegas deveriam reconhecer quem era o(a) seu colega "escolhido".

Nesse momento, fiz as mesmas atividades das oficinas de músicas realizadas: a do "Telão com as imagens, sons e barulhos variados" e da música "Meu chapéu tem três pontas".

Nesse momento dividi-os em grupos para melhor aproveitamento dos poucos instrumentos que tínhamos em sala de aula. Em relação à oficina de flauta doce, percebi que os alunos que haviam participado das outras oficinas de música, queriam ficar na de flauta doce, porque lhes parecia importante e divertido para suas vivências musicais. No final dessa oficina, conseguimos fazer com o play black três músicas com a flauta doce. Em relação à oficina do violão, passei alguns ritmos que conheciam, porém pelo fato de alguns alunos gostarem do rock, fiquei mais nesse último. Aproveitei a oportunidade e dei para todos uma cópia das notas básicas do violão, uma vez que achei importante o exercício futuro com esse material. Alguns alunos dessa oficina manifestaram interesse em uma futura oficina de acordeon.

No quarto dia comecei a oficina falando do que teríamos para trabalhar nela. Primeiramente disse que iria trabalhar de forma diferente o título da oficina "Música (Solfejo Rítmico e Solfejo Melódico com baquetas, copos e o corpo)", uma vez que havia percebido o quanto era escasso o tempo da oficina para o trabalho com tudo o que havia programado desde o início. Introduzi a explicação do conceito de

solfejo rítmico através da dinâmica com baquetas. Nessa dinâmica, solicitei que eles ficassem em círculo, sentados, e com um par de baquetas cada um. Percebi que estavam agitados, pois muitos haviam feito outra oficina antes do intervalo. Primeiramente expliquei o significado de pulso, depois sugeri que cada um, por sua sua vez, criasse movimentos, quatro ou mais, para que o grupo os repetisse. Observei que aqueles que haviam tocado em banda alguma vez tinham facilidade em criar movimentos. Na primeira rodada, sinceramente, não saiu conforme previsto, muitos disseram perder o pulso por estar com vergonha ou por não se lembrar de nenhuma sequência. Os movimentos mais simples foram batidos na cadeira, no chão e na palma. Na segunda rodada, falei da importância da atenção e da concentração para a execução correta. Aí a execução foi um pouco melhor, porém os movimentos foram os mesmos das sequências anteriores.

Na terceira vez expliquei que teríamos que obedecer aos pulsos que havíamos comentado anteriormente. Coloquei uma música de quatro tempos, com a qual fiz movimentos de quatro pulsos com baquetas, corpo e palma. Eles, sem demora, repetiram o movimento. Depois de alguns compassos, pedi que um deles, um que já tocara em banda, ocupasse meu lugar e criando movimentos. Foi muito bom o resultado!

Na mesma linha de Soares (2010), acredito que é importante que o professor se arrisque em ofertar novidades. Em outras palavras, tentar ser diferente é se dispor a buscar o novo em prol de educação de qualidade. Nas palavras desse autor:

> [...] cabe ao professor de música ampliar seus próprios horizontes, pois não basta saber música para poder ensinar música. Considerando a perspectiva da Educação Inclusiva, também cabe ao professor buscar conhecimento nesta área, entendendo que é seu papel garantir a permanência e oferecer um ensino de qualidade para todos. (SOARES, 2010, p. 9).

Nesse momento, falei de quanto era necessário não perdermos o tempo e fiz a dinâmica das duas filas com cadeiras. Dividi-os em dois grupos sentados um atrás do outro. Pedi que um deles fosse à frente contar uma história, fictícia ou real, e que escolhêssemos uma palavra-chave para ele. Ao ser dita a tal palavra-chave, todos deveriam trocar de lugar para que aquele que estivesse em pé, nesse momento, pudesse sentar. A regra era não sentar na mesma cadeira. Interessante

foi que uma das alunas, mesmo sabendo como a atividade seria realizada, não estava disposta a fazê-la. Não a obriguei, porém no intuito de ela também participar, sugeri que fosse ela quem escolhesse a palavra-chave a cada “rodada”. Assim que iniciou essa atividade, percebi que todos queriam ir à frente, porém, como o tempo foi curto novamente, combinamos que em outro momento, em aula, faríamos novamente.

Bom é tentar fazer diferente. E aqui, fazer diferente não significa deixar os conteúdos de lado, mas sim trazê-los sempre. Importante também é destacar o olhar diferenciado e atualizado que devemos ter. Alves (2001) já apresentava esse olhar. É o que encontramos descrito abaixo:

> Nietzche dizia que a primeira função da educação é ensinar a ver. Ver é coisa complicada, não é função natural. Precisa ser aprendida. Os olhos são órgãos anatômicos que funcionam segundo as leis da física ótica. Mas a visão não obedece às leis da física ótica. Bernardo Soares: “O que vemos não é o que vemos, senão o que somos”. É preciso ser diferente para ver diferente. (ALVES, 2001, p. 28).

Novamente pegamos as baquetas. Agora desenhei no quadro duas sequências diferentes com um círculo, três quadrados, dois triângulos e um pentágono. Combinei com eles que cada círculo valeria um pulso forte; que cada triângulo valeria um pulso forte e três fracos; que cada quadrado valeria um pulso forte e quatro fracos; e que cada pentágono valeria um pulso forte e quatro fracos. Pedi que contassem comigo e reproduzissem o som das baquetas na ordem em que estava escrito. Dividi o grande grupo em dois e pedi que cada grupo, cada um por sua vez e em sequência, tentasse reproduzir conforme sugerido nas sequências anteriormente. Depois de algumas tentativas, pedi que contássemos somente “mentalmente” através do som forte e fraco. Percebi que nessa atividade e depois de algumas tentativas alguns educandos, poucos, não conseguiram ainda diferenciar ou fazer a atividade como proposta no início, diferenciando o som forte do fraco.

Consegui, ao final dessa oficina, fazer uma minibanda com os instrumentos que tínhamos em mãos. Um grupo ficou com bolinha de pingue-pongue, com copos e com apitos da flauta doce, e outro com as baquetas, por meio das quais teriam que bater nas cadeiras próximas a eles. Elaborei uma sequência de sons de quatro pulsos para cada grupo. No início fiz a regência dela; após, pedi que um aluno

fizesse a regência em meu lugar. Gravamos tudo! No final da oficina os alunos vieram me dizer o quanto foi interessante essa atividade. Outros alunos me pediram que a realizasse novamente, em outra ocasião, em sala de aula. Percebi que eles permaneceram organizados, respeitando as ordens que havíamos combinado anteriormente.

Antes de sairmos, solicitei que eles guardassem os instrumentos e objetos sonoros. Como faltavam alguns minutos para acabar a oficina, propus que fizéssemos aquela dinâmica com sons e percepção para estimular a percepção.

No final da Semana das Oficinas, posso afirmar que foi cansativo, porém gratificante para a maioria dos professores e dos alunos que experimentaram essa nova forma de aprendizagem. Acredito que, se olharmos a educação com seriedade, muito ainda poderemos fazer com a música, utilizando-a de uma forma, no mínimo, diferenciada, no auxílio do processo pedagógico.

Considerações Finais

Ao final deste artigo, posso afirmar que aprendi muito com a família Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Meu objetivo principal, desmistificar a importância dos conceitos da música através de jogos e dinâmicas, foi alcançado. Percebi que a interação em todas as oficinas foi positiva. De outra sorte, mais um momento e um espaço foram oportunizados aos alunos da escola Frei Casimiro. Por meio da “Semana das Oficinas” os alunos tiveram mais uma oportunidade ímpar de aprendizado. Muitos não teriam a oportunidade de experienciar um pouco de música, tanto na teoria quanto na prática, senão fosse nessa oportunidade.

Certamente, a todo o momento, ensinamos e aprendemos. Porém, é gratificante ver que educandos podem aprender muito, basta oportunizar-lhes momentos de vivência.

Confesso que se não fosse para fazer diferente, pelo menos tentar fazer diferente, não teria sentido nenhum para mim. Em outras palavras, se fosse para ensinar somente com o método tradicional, já teria feito qualquer outro concurso, bem como estaria trabalhando em qualquer outro lugar. Prazer é também sinônimo de aprendizado. Somos seres incompletos e é viável que saibamos trabalhar com isso. Nesse sentido, perceber as particularidades de cada um é estar proporcionando momentos importantes de interação, porém do mais importante, de aprendizado.

Em minhas andanças já estudei um pouco de tudo, porém perceber que estou cada vez mais preparado musicalmente é gratificante para mim. Aprendi que uma oportunidade nunca é perdida, pois “alguém sempre vai aproveitá-la”. De outro modo, acredito firmemente que o momento de fazer é o hoje; de nada adianta remoer o passado ou pensar muito futuramente, se o que temos que fazer se dá no hoje.

Referências:

ALVES, Rubem. *A Escola com que Sempre Sonhei sem Imaginar que Pudesse Existir.* 6ª ed. São Paulo: Papirus, 2001.

ARENDT H. *Entre o passado e o futuro*. Trad. Mauro W. Barbosa de Almeida. 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

BRASIL. Lei 11.769 de 18 de agosto de 2008. *Altera a Lei n. 9394/96*, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Brasília: Presidência da República, 2008.

BRASIL. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Lei 9.394 de 20/12/1996. Brasília: Presidência da República, 1996.

BROTTO, Fábio Otuzi. *Jogos cooperativos*: o jogo e o esporte como um exercício de Convivência. Santos: Projeto Cooperação, 2001.

BROWN, Guilhermo. *Jogos cooperativos*: teoria e prática. São Leopoldo: RS. Sinodal, 1994.

CORTELLA, Mario S. *A escola e o conhecimento*: fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, J.B. *Educação de Corpo inteiro*: teoria e prática da educação física. São Paulo: Scipione, 1989. Pensamento e ação no magistério. Fundamentos para o magistério.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 29 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

HABERMAS, Jürgen. *Passado como futuro*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1993.

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens*: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 1996.

MOREIRA, M. A. *Aprendizagem Significativa Crítica*. Impressos Portão Ltda. São Leopoldo, 2005.

ORLICK, Terry. *Vencendo a competição*. São Paulo: Círculo do livro, 1978.

SOARES, Lisbeth. O uso de materiais adaptados nas aulas de música. In: *Encontro Arte para todos.* São Paulo: UNESP, 2010. CD-ROM.



MBARAKÁ MIRÎ: A EXPRESSÃO MUSICAL GUARANI COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA

Gabriela Zanatta

Profª Drª Cristina Rolim Wolffenbüttel

MBARAKÁ MIRÎ: A EXPRESSÃO MUSICAL GUARANI COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA

Gabriela Zanatta
Profª Drª Cristina Rolim Wolffenbüttel

Introdução

Este artigo surgiu da vontade de levar a sonoridade guarani para a sala de aula a partir do envolvimento dos meus alunos com a música. As comunidades indígenas brasileiras não são somente importantes pela sua diversidade étnica e cultural, mas também por serem exemplos a serem seguidos pelo seu modo de vida sustentável e consequentemente, pelo respeito ao meio ambiente, uma das principais problemáticas da sociedade contemporânea em função das mudanças climáticas.

Esta pesquisa teve por objetivo envolver meus alunos com música, familiarizando-os e conscientizando-os sobre a importância da cultura guarani. Para tanto, foi feito uso da abordagem qualitativa desenvolvida dentro do modelo de pesquisa-ação.

Não posso dizer que este trabalho com música foi primeiro nesta escola. A caminhada na educação musical já começou há mais tempo, mesmo não transversalizando os seus conteúdos com a ação docente. De acordo com Molina (2012), dependendo de como é vivenciada, a prática musical apresenta-se como laboratório privilegiado para o exercício de determinadas qualidades transversais a toda a educação, como a cooperação, a paciência, a gentileza, a relativização da competição, a escuta de si e do outro (MOLINA, 2012, p.7). As qualidades acima apareceram nesta experiência e isso faz acreditar ainda mais na força da arte dentro da escola. Molina (2012) ainda diz que

> [...] o desenvolvimento de tais qualidades é, paradoxalmente e ao mesmo tempo, responsabilidade pertinente a todas as disciplinas e a nenhuma delas exclusivamente. Mesmo sabendo que podem (e devem) ser trabalhadas em todos os campos, na música essas qualidades são quase sempre pré-requisitos, engrenagens, encaixes para um movimento conjunto. (MOLINA, 2012, p. 7).

Assim, com uma prática pedagógico-musical quando foram realizadas cinco aulas com conteúdos e conceitos de música, os alunos puderam compreender e valorizar a cultura guarani a partir do *mbaraká mirî* e das características da sonoridade destes índios justamente num movimento conjunto e de cooperação mútua.

O *mbaraká mirî* é um chocalho confeccionado com porongo, bambu, penas e sementes. O porongo é decorado com ponta seca quente com a qual são feitas inscrições de representações gráficas de flores, sol e linhas. A haste onde se segura o chocalho é feita de bambu. A decoração é finalizada com penas coloridas. Dentro do porongo são colocadas sementes para produzir o som no momento em que é tocado. Têm formatos geralmente arredondados e por serem de tamanhos diferentes eles produzem vários timbres. Sua função é produzir a sonoridade para os rituais dentro das *Opy*, ou seja, a Casa de Reza dos índios Guarani.

Revisão de Literatura

A delimitação do tema para a pesquisa na educação musical ficou compreendido no que entendemos por música guarani, com o objetivo de criar uma prática pedagógico-musical envolvendo a cosmologia guarani, conteúdo que está por lei determinado a fazer parte do currículo escolar das instituições de ensino de todo o Brasil.

Saindo do universo pedagógico e pensando na epistemologia indígena, a autora Marília Stein (2007) pesquisou a etnografia musical Mbyá Guarani com o intuito de compreender como as *Kyringué*, as crianças guaranis, constroem sua tradição nas relações interpessoais na aldeia.

O seu estudo, num primeiro momento, faz referência aos paradigmas em etnomusicologia entre crianças, com o surgimento do interesse por este assunto na Inglaterra, no final do século XIX, onde a música aparece como objeto do folclore e não como produto cultural, com outra ideia interpretativa de que a criança tem valores musicais e sociais próprios. Num segundo momento, a autora traz a compreensão da etnografia musical das *kyringué* que se mostra voltada aos processos de reprodução e produção cultural, cultivando a tradição dos Mbyá-Guarani na busca da *Tekoá*, o lugar bom para se viver. Stein (2007) diz que suas decisões de campo têm buscado convergir com um olhar para estas crianças e suas práticas sonoro-musicais como agentes e agenciamentos de sua realidade,

circunscritas em espaço, tempo e nas relações interpessoais de seu entorno (STEIN, 2007, p.10). Vê-se a abordagem “sonoro-musical usada por esta autora, e pude compreender que para os Guarani não existe o conceito “música” como para os *juruás,* os não índios, e sim o conceito de tradição, onde o som é a forma de reafirmar a cultura. Existe sim, a cosmologia, com a sonoridade de auxílio a esta prática indígena, e não como caractere de destaque desta etnia.

Assim, o tema ficou delimitado em expressão musical guarani, numa pesquisa desenvolvida a partir de conceitos ocidentais de música e sonoridade Mbyá-Guarani.

Referencial Teórico

O referencial teórico escolhido para fundamentar esta pesquisa foi constituído por duas questões que foram a base da minha busca: a situação do índio no Brasil hoje e os estudos em torno da educação musical e seu espaço nas escolas.

De acordo com o Censo de 2010 (IBGE, 2014), as comunidades indígenas têm desempenhado um papel importante. Nelas o nível de alfabetização é maior dentro do território demarcado porque viabiliza o uso da língua que também possibilita a permanência das suas características sócio-culturais e estilos de vida (IBGE, 2014). Assim, os autores J. A. Tiradentes e Denise da Silva (2008) foram escolhidos porque pensam uma sociedade em construção e como está o índio dentro desta construção no Brasil. Eles possibilitaram posicionar o índio na prática pedagógico-musical, além de contribuir no entendimento de dúvidas trazidas pelos alunos durante a pesquisa.

Para a educação musical é importante uma prendizagem significativa em arte. É com a linguagem da arte que se trabalha no fazer artístico para tirar dela uma forma que será percebida como prática musical. Cada som apresenta uma qualidade sensorial que faz visíveis ideias de sentimentos e pensamentos musicais. Para isso, as autoras Luciana Esmeralda Ostetto (2004), Marisa Fonterrada (2004), Leda Maffioletti (2001) foram fundamentais para a didática da música nos encontros da pesquisa. Assim como elas também foi importante os estrangeiros Dalcroze (2000) e Hans Joachin Koellreuter (2000) e mais as contribuições da pesquisadora Luciana Del Ben. Com esses autores pode-se desenvolver uma aprendizagem em arte significativa onde o objeto de conhecimento foi a própria arte, a sonoridade

guarani, levando o aluno a manejar e conhecer a linguagem musical por meio de diferentes recursos durante os encontros.

Metodologia e Desenvolvimento de Trabalho

Para atender ao objetivo desta pesquisa, familiarizar e conscientizar os alunos sobre a importância da cultura Guarani, foi utilizada a abordagem qualitativa para poder desenvolver o que foi proposto no projeto de trabalho, com a busca baseada no modelo de pesquisa-ação do teórico Engel (2000).

Para os índios Guarani, a sonoridade é fundamental, porque é por meio dela que eles se mantêm em contato com o cosmos e, com isso, atender ao objetivo, implicou em poder interferir no modo de ver e pensar dos alunos sobre a cultura indígena. De acordo com Engel (2000), uma das características deste tipo de pesquisa é que através dela se procura intervir na prática de modo inovador já no decorrer do próprio processo de pesquisa e não apenas como possível consequência de uma recomendação na etapa final do projeto. Dessa maneira, a intervenção se deu por meio da inovação onde a conscientização pela sonoridade Guarani aconteceu com o *mbaraká mirî*, que foi o instrumento musical difusor desta pesquisa.

Este trabalho foi realizado com uma turma de 6º ano, identificada pela letra A, na faixa etária de 10 e 11 anos, nas aulas de Arte, em 5 encontros, um por semana, de cem minutos cada, onde as duas primeiras aulas aconteceram dentro da sala e as restantes no pátio da escola.

O primeiro encontro começou no dia 27.08.2014, quando foi falado para a turma sobre a pesquisa que seria desenvolvida, sobre como seriam as aulas e que seria estudado em torno da expressão musical guarani. Este encontro começou com a primeira coleta de dados a partir de um questionário.

1. A primeira coleta de dados: o questionário sobre os índios

Dentro das 8 questões elaboradas, as mais importantes foram: em que dia do calendário comemoramos o Dia do Índio em nosso país? Que tipo de atividade você costumava fazer nas outras series para comemorar o Dia do Índio? Você estudava sobre os índios somente na data comemorativa ou em outras épocas do ano também? Como vivem os índios? O que você sabe sobre eles? Dos 20 alunos que

responderam ao questionário, 7 não sabiam em que dia se comemorava o dia do índio, 5 responderam que era o dia 19 de abril, 3 não responderam, 3 esqueceram e 2 responderam errado. Como atividade para comemorar a data, a maioria fazia desenhos e apresentações sobre os índios e também só se envolviam com este tema no dia da data comemorativa. Com estas questões da primeira coleta de dados pode-se averiguar que a lei nº 11.645/2008, sobre a obrigatoriedade do estudo da cultura indígena, ainda não havia sido utilizada dentro do currículo escolar desses alunos, ou se foi, não trabalhou de maneira que contextualizasse os valores da cultura indígena.

A última questão do questionário foi de caráter objetiva. Pedia para os alunos marcarem com um X as figuras que eles relacionam com os índios, que foram as seguintes: um cocar, uma corrente com crucifixo, um carro, um conjunto de lingerie, um vaso de barro, o ícone do facebook, um desodorante, uma capivara, um índio tocando flauta, uma fatia de melancia, uma bicicleta, um índio com o corpo pintado, um celular, um violão, uma oca, uma bota, um peixe, e a figura de índios numa canoa. As figuras marcadas afirmam que a compreensão que eles têm sobre índios é muito ultrapassada e equivocada. De acordo com Tiradentes e Silva (2008):

> [...] é preciso reconhecer e valorizar as diferenças, pois cada vez mais a nossa compreensão sobre o planeta em que vivemos e a vida em geral, passa pelo fenômeno da diversidade. Seja em termos biológicos ou culturais. No plano cultural, é importante que se diga que a nossa compreensão da vida é tão mais profunda e rica quanto maior for a nossa convivência com diferentes povos e culturas que tenham modos de vida igualmente diferentes do nosso. É dessa maneira que se vive melhor e essa diversidade tende a ser tão mais respeitada e valorizada quanto maior for o avanço científico do nosso tempo. (TIRADENTES; SILVA, 2008, p.45).

A maioria deles “sabe” o que é um índio. Quinze disseram que nunca viram um. E esse saber está formatado/compreendido em que figura/ideia que eles tem/fazem sobre o índio? De acordo com as respostas, o índio é uma “pessoa que vive no mato”, que “vive em cabana/oca”, que “caça e pesca”, que “não usa roupa”, que “faz a dança da chuva”… Nenhum aluno marcou o carro, a *lingerie*, o desodorante, a bicicleta, o celular, o violão e a bota. Apenas um relacionou o índio com o facebook. O que ainda não é possível dizer é se eles não marcaram porque veem o índio como na época em que o Brasil foi “descoberto” ou porque

compreendem que aqueles itens não fazem parte da cultura indígena por ela ser diferente da nossa.

Continuando o planejado, a turma foi organizada em meio círculo para que se começasse a atividade de escuta musical. Isto foi considerado importante para introduzir o conteúdo de expressão musical guarani e também porque é relevante ir trabalhando a questão do respeito entre eles, não por ele não existir nesta turma, mas sim no sentido de saber compreender a diferença. A educadora Luciana Ostetto (2004) também discute a questão do respeito na educação musical. Ela explica que respeitar o gosto do outro é uma aprendizagem, necessária e díficil, pois não é que vivemos numa sociedade preconceituosa, que estigmatiza e marginaliza, nega as diferenças, ao mesmo tempo em que nega o pão à multidão? (OSTETTO, 2004, p.49). Assim, enquanto se foi interferindo no modo de compreender o índio, já tão estigmatizado e marginalizado, também desenvolveu-se o senso de coletividade, que é outra característica apresentada pelos guarani na sua sonoridade.

A sequência de músicas escutadas foram estas: Last friday night, da cantora Katy Perry; City of angels, do grupo Thity Seconds; Beija ou não beija, Esperando sonhar e O bonde passou, do MC Gui e esta última com a participação de Justin Bieber; Electro V, Studio Paradise; Funkdobom, Aventura Noturna; Domingo de Manhã, Marcos e Belutti; Soy mie mejor momento, Violetta; Garotas Inocentes, Luan Santana; Pisca 3, de Diego Domingues; What's makes you beautiful; Pontas indestrutíveis, Charlie Brown; Inferno, Reação em Cadeia e Ñande Reko Arandu, Índios Guarani (1998). Ao longo da apreciação/escuta os alunos mostraram-se interessados, eles movimentaram o corpo, todos respeitosos com a música do colega. Também fizeram comentários sobre a batida. Na primeira música, *Last friday night*, de Katy Perry, o aluno Bruno comentou que "não entendia inglês…", e ele observou "a batida", o ritmo, acompanhando o som com batidas dos dedos na mesa.

Assim como seus colegas, Bruno "escutou" as músicas a partir da batida que ela trazia porque a acompanhou com os dedos, seguindo o ritmo. Para Dalcroze (2000) todo som começa com um movimento, portanto o corpo, que faz os sons, é o primeiro instrumento musical a ser treinado (DALCROZE apud GOULART, 2000, p. 6). E com o corpo esses alunos continuaram escutando e apreciando a música dos colegas, e junto questionamentos sobre como eram os ritmos, sobre estilos

musicais e sobre os sons diferentes foram aparecendo no decorrer da atividade. A música *Beija ou não beija*, do artista MC Gui foi cantada por todos. Identificaram todos os estilos musicais, rock, funk, música eletrônica, sertaneja e pop rock. Um momento de graça foi quando tocou a música em espanhol *Soy me mejor momento*, da cantora Violetta. Todos riram dizendo que era estranho. Eles não convivem com a língua espanhola. A música guarani também causou graça quando começou a parte do canto das crianças.

Terminando esta atividade, eles foram questionados quanto ao que a música guarani trouxe de diferente. O aluno Maicon disse que a diferença estava no som. Giliane salientou a batida e por fim Cássia falou da voz que era muito fina. Como não se teve mais tempo e o planejamento foi extenso, a atividade de desenho não aconteceu. Finalizando, o aluno Maicon ficou responsável por fazer uma breve pesquisa sobre a data do dia do índio no Brasil para ser socializada no próximo encontro.

2. A segunda coleta: o desenho sobre os índios

Como não se teve tempo para realizar esta coleta na última aula, os alunos desenharam no dia seguinte, 28.08.14, também em dois períodos. Com isso, foram feitos 21 desenhos. Cada aluno recebeu uma folha de ofício com a figura de um chocalho (*mbaraká mirî*) para desenharem o que sabiam sobre os índios e também para envolverem este instrumento guarani na representação, como forma de estimulá-los à atividade. Vinte desenhos trouxeram como contexto/lugar do índio a natureza – a terra, a água e o céu – num ambiente “bonito” e ainda a figura do índio enfeitado, com feição alegre na maioria das representações e desenvolvendo suas atividades cotidianas, onde a principal, tocar o chocalho.

O que os alunos trouxeram no desenho foi uma visão uma visão “romântica” sobre os indígenas. Tiradentes & Silva (2008) afirmam que a cultura de um povo é o resultado da somatória do conhecimento adquirido, passado de geração em geração (…) (TIRADENTES; SILVA, 2008, p. 62). Estes alunos mostram o conhecimento de um índio lá do início do processo de ocupação territorial do Brasil de 1500, e ainda que pouco sabem sobre como está vivendo este povo e em que situação está hoje, e tão pouco, claro, que sua cultura é muito importante para

nossa identidade. Assim como no questionário do dia anterior, a visão estigmatizada do índio aparece nos desenhos.

3. O primeiro contato com a sonoridade guarani

O segundo encontro aconteceu no dia 03.09.14, começando com a socialização das ideias da pesquisa sobre a data do dia do índio realizada pelo aluno Maicon. Esta data foi criada em 1943, pelo presidente Getúlio Vargas, depois do Primeiro Congresso Indigenista Interamericano realizado no México e que tinha por objetivo a defesa e valorização do índio na América.

As ideias trazidas nos desenhos foram socializadas com as observações da variedade de chocalhos - foram 3; com formatos e tamanhos também diferentes, identificado como um instrumento indígena para festas. Enquanto os alunos copiavam os ítens da pesquisa e as observações sobre os desenhos do quadro, foi organizada a projeção do documentário “A mata é que mostra nossa comida” e “Os seres da mata e sua vida como pessoas”. Novamente o documentário trouxe a graça, os alunos riram das crianças guarani cantando, e começaram a bater os pés, fazendo gestos e movimentos com o corpo. Apropriando-se dos movimentos corporais guarani, os alunos exercitaram o que Mauro Muszkat (2012) chama de “cérebro plástico”, onde estamos sempre prontos a mobilizar novas conexões de aprendizado, principalmente em música. Com ela, este autor diz que você está construindo um cérebro diferente, flexibilizando as atitudes e facilitando que a criança se aculture de uma maneira mais ampla e crie repertórios singulares, repertórios próprios para lidar com o aspecto motor de uma maneira mais orgânica (MUSZKAT, 2012, p.73). Assim, a música guarani vai propiciar também o desenvolvimento motor deles porque terão que coordenar sons aos movimentos do corpo, e com isso foi possível desenvolver o que é próprio da cultura musical, à aquilo que é próprio dos guarani, levando-os à compreensão da valorização indígena.

Por fim, foram relatadas as características da expressão musical guarani: a batida dos pés, o movimento do corpo, o uso do chocalho, a voz, o jeito de falar diferente – a língua, eles também tocam violão, os sons da natureza – sons de pássaro e vários índios cantam juntos.

Com os dois primeiros encontros foi observado que muito havia sido planejado para 100 minutos.

No dia 10.09.14 a escola recebeu a doação de kits de artesanato Mbyá Guarani da Fundação de Amparo à Pesquisa e Extensão Universitária (FAPEU). Este kit é o resultado das atividades de compensação ambiental devido aos impactos causados pela duplicação da BR116/RS às comunidades *Mbyá* guarani que tiveram seus atuais pontos de venda suprimidos pelo acostamento desta BR. Estas doações têm por objetivos democratizar o modo de fazer indígena; incentivar a diversidade cultural; sensibilizar para a importância do patrimônio material indígena e valorizar a produção artesanal guarani. Assim, os próximos três encontros puderam ser determinados com segurança e satisfação.

Em termos de educação musical, o planejamento não estava muito qualificado em música, estava preso à teoria, textos e confecção de instrumentos e a uma postura pedagógica que ainda trazia atividades conservadoras. Desenvolver a linguagem musical significa também pensar através da prática, onde o pensamento musical também acontecerá. Assim como diz Miriam Martins (1998), o modo de ser da linguagem musical tem como matérias-primas sons e silêncios articulados em pensamentos musicais (MARTINS, 1998, p. 131). Isso fez refletir que os pensamentos dos alunos não devem estar presos a textos e materiais plásticos, mas sim efetivamente à da sonoridade guarani. Executar também é pensar. E assim foram reestruturadas as atividades, cancelando o texto sobre o canto guarani do 3º encontro e a confecção dos instrumentos musicais do 4º, que de fato não levaria ao objetivo da pesquisa, ficando o replanejamento definido em práticas com a execução do *mbaraká mirî*.

4. A primeira prática musical com o *mbaraká mirî*

O 3ª encontro aconteceu dia 10.09.14, a partir das 13h, com o recebimento dos kits do artesanato guarani à meia hora deste dia.

De acordo com o novo planejamento, esta aula ficou definida por retomar as características da sonoridade guarani e por fazer uso delas junto do *mbaraká mirî* num exercício musical em grupo no pátio que ao final foi socializado para a turma. O espaço que esta escola está ocupando hoje – Centro Estadual de Educação Visconde de São Leopoldo - tem uma área bastante arborizada, onde funciona o

curso técnico em agricultura com muitas espécies de árvores, plantações de milho, tomate e outros legumes, criação de gado, galinha e outros animais, além de açudes para psicultura. É um espaço que remete muito ao ambiente indígena mostrado no documentário, e para um exercício musical nada melhor que amplitude.

Distribuidos os *mbaraká mirî* para os alunos, imediatamente começaram a chocalhar e a conhecer o instrumento. Depois de terem experimentado formaram um círculo. Falou-se sobre o chocalho, o *mbaraká mirî,* e que ele era muito importante dentro da expressão guarani pela sua sonoridade, pelo som que produzia e que isso favorecia a caracterização desta etnia. Iniciando o exercício musical eles formaram grupos e criaram uma breve composição utilizando as características guarani (o movimento do corpo, o uso do chocalho, da voz, e os sons da natureza). Cada grupo foi pra um lugar do pátio e começaram as criações.

Num primeiro momento, ficaram livres para se articularem e para definir seus trabalhos, sendo observados de longe. Passando nos grupos observou-se a maior preocupação dos alunos era em como cantar já que não sabiam nada da língua indígena. Interferiu-se, questionando-os sobre qual outra maneira a voz poderia aparecer, como poderiam substituir esse elemento no exercício, fazendo-os pensar em resoluções para ensaiar e definir a criação.

A socialização do que foi organizado pelos grupos foi um momento bem rico. Todos se mostraram respeitosos e curiosos ao que tinha sido preparado pelos colegas. Depois de sentados na sombra de uma árvore, o primeiro grupo começou a apresentação do trabalho. Todos tocaram o *mbaraká mirî* e usaram o movimento do corpo.

O primeiro grupo, formado por meninas, fez uma sequência de sons, trazendo o estalo dos dedos “tlec tlec tlec” e o tocar diferente do *mbaraká mirî* como novidade. O movimento do chocalho foi feito da direita para à esquerda, e não de cima para baixo, num tocar constante articulado com a batida dos dois pés alternados. O estalo dos dedos veio como movimento do corpo junto do “caminhar” da cosmologia guarani e também como exploração musical. De acordo com Leda Maffioletti (2001), o manuseio de objetos sonoros cria situações em que será possível agrupar ou separar sons, classificar e seriar (MAFFIOLETTI, 2001, p.130). Com isso, o estalo “tlec tlec tlec” e o “tim tim tim” do chocalho colocaram em prática a imaginação sonora.

O segundo trouxe a batida dos pés e o chocalhar constante, sem interrupção, mais a expressão “uh, uh, uh,…”, cantados e tocados no mesmo rítmo.

O terceiro, composto por guris, usou a batida do *mbaraká mirî* na sequência “tãm tãm tãm… tãm tãm tãm… tãm tãm tãm…” onde um dos pés batia junto no rítmo. O que trouxeram de diferente foi o assovio representando o pássaro. Essa relação com o meio ambiente está expressa quando Marisa Fonterrada (2004) diz que os mesmos princípios que estão na base do pensamento ecológico reagem, também, o ambiente sonoro e nos convidam a ter com o som uma relação positiva, de convivência e escolha, não de fuga (FONTERRADA, 2004, p. 87). Eles foram os únicos a usar o som da natureza no exercício comentando os hábitos do bem-te-vi durante o ensaio e falando do gosto pela disciplina de Ciências.

O quarto, também composto só de meninos, com a batida dos pés decidiu que o assovio, como eles mesmos disseram, “puxaria a música”. Com esta expressão “puxaria”, pude perceber que eles já têm domínio de alguns conceitos em música. Leda Maffioletti (2001) diz que a partir de suas experiências com os sons, o compositor define o tratamento que vai dar a cada nova ideia que surge, de forma que a música vai se organizando e se submetendo aos esquemas criados por eles ou aprendidos de outras músicas que algum dia ouviu (MAFFIOLETTI, 2001, p. 129). Neste grupo, dois integrantes fazem aula de violão, e este contato com a música possibilitou articular o que já sabiam com o instrumento inovador, o chocalho, repensando sobre criação sonora e ainda ensinando os colegas. O *mbaraká mirî* foi batido na palma da mão e no mesmo rítmo do assovio.

E por fim, o quinto grupo, a dupla de meninas, com a batida dos pés e um rítmo calmo do chocalhar constante trouxe o canto na expressão que se repetia “Deus é bom”. Foi muito interessante porque elas conseguiram resolver o uso da voz na composição, usando a característica e trazendo o que é próprio da realidade de uma delas, a religião.

A turma ficou contente com o que foi realizado e combinou-se o próximo encontro, que teria por objetivo criar uma composição musical a partir do *mbaraká mirî*. E na conversa, as sugestões foram aparecendo.

Pesquisadora: E aí, como podemos fazer nossa criação?

Bruno: Com rítmo…

Pesquisadora: E o que mais?

Giliane: Com sons da natureza.

Éverton: Dos pássaros…

Pesquisadora: E o trabalho vai ser em grupos???

Hosana: Eu acho que tem que ser uma coisa só…

Pesquisadora: Por quê?

Hosana: Porque os índios cantam todos juntos, eles não fazem grupos…

Bruno: Ah, é muita gente e não vai dar certo!

Hosana: Mas a gente tem que tentar!

A maioria mostrou-se de acordo com a sugestão da colega Hosana.

Gabriel: Sora, eu posso trazer meu violão. Eles também usam violão e eu sei tocar…

Pesquisadora: Acho ótimo!

E por fim, decidiu-se fazer a criação musical coletivamente.

5. A segunda prática musical com o *mbaraká mirî*

Replanejando este encontro, o objetivo ficou em torno de criar uma breve composição musical com características guarani no dia 24.09.14. Começaram a chocalhar com os *mbaraká mirî* e já se organizaram em círculo. Manuseando os instrumentos, as sugestões foram aparecendo e foram feitas observações pelos alunos. A primeira foi de que o som dos *mbaraká mirî* não estava legal. O aluno Bruno observou que o chocalho do colega Thiago tinha o som mais “forte” que o dele. Falou-se sobre grave e agudo e isso levou-os a prestar atenção nos *mbaraká mirî* e a constatar que eles produziam sons diferentes, e pode-se fazê-los entender o que era timbre. A partir disso, todos os chocalhos foram tocados, escutados e classificados em três timbres diferentes e assim entenderam que o som poderia ficar mais “organizado”.

Novamente em círculo, agora com os sons agrupados, tocaram o instrumento e mudou completamente o som produzido, e claro, pra melhor. O aluno Maicon disse que “o som tinha ficado mais limpo”. Agregaram as características da sonoridade guarani no que estavam produzindo. Sugeriu-se que fosse feito silêncio

para a escuta dos sons do meio ambiente. Eles perceberam o som de três pássaros diferentes (sabiás, bem-te-vis, caturritas), dos grilos e o som do vento nas árvores. Continuando, decidiram que a composição tinha que ter a batida dos pés no mesmo rítmo do chocalhar. O aluno Gabriel começou a acompanhar com o violão, já tentando as primeiras experiências para acompanhar os chocalhos.

Muitas paradas foram feitas, escutas, acertos, sugestões e essa turma mostrou que soube trabalhar com autonomia e coletividade, e principalmente criticidade, além do que pode-se aprender também. É fundamental a pedagogia do ensinar-aprender e vice-versa. A pesquisadora Del Ben (2001) fala de valores trabalhados em prática pedagógica de uma professora quando diz que ao ensinar música, a professora também busca "desenvolver memória, criatividade, potencialidade, auto-aceitação, gratificação, comunicação individual e grupal, socialização, (…) consciência corporal, transferir conhecimentos e experiências; adquirir autonomia não só em relação à linguagem musical" (BEN, 2001, p. 77). Autonomia é uma habilidade que sempre é trabalhada com estes alunos, sempre sendo levada em consideração suas vontades e o que cada um traz de conteúdo. O aluno Gabriel percebeu o embaraço na hora em que tive que "reger" os instrumentos, pediu licença e interferindo disse "sora, é o violão que tem que acompanhar o chocalho, então tu puxa os chocalhos e eu entro…". Eu não sabia de que maneira começar, estava em dúvida, e a postura segura dele definiu o início da composição, e assim foram envolvidos em conteúdos que vão além da educação musical e da cultura guarani.

Decidiram por criar três momentos diferentes para a composição musical. O primeiro começou com a batida dos pés alternados (tãm tãm) e o tocar do *mbaraká mirî* (tim), ficando tãm, tãm, tim…, tãm, tãm, tim…, tãm, tãm, tim.... e o violão acompanhando blem, blem, blem… blem, blem, blem… blem, blem, blem… Na segunda, eles decidiram por tocar só os *mbaraká mirî* de sons agudos (tim, tim, tim) acompanhado pelo assovio (fiu, fiu, fiu), imitando os pássaros, com a batida dos pés (tãm, tãm, tãm) e o violão no mesmo compasso (blem, blem, blem). E na última parte, decidiram por tocar todos os *mbaraká mirî* constantemente (tim tim tim tim tim tim…) com o acompanhamento do violão (vram, vram, vram, vram, vram, vram…), onde eles foram, com a regência da professora/pesquisadora, parando gradativamente até fechar o círculo chegando no violão.

6. A execução da vivência sonora

No último encontro, dedicamo-nos ao ensaio do que foi criado para podermos gravar e filmar no final do período.

Cada um com seu *mbaraká mirÎ* posicionou-se no seu lugar no círculo. Retomamos as três partes da música e observamos que o som dos chocalhos estava "abafando" o som do violão. O aluno Gabriel levantou, foi até a capa do violão e pegou a "dedeira". A função dela é intensificar o volume e assim o som do violão ficou mais alto, aparecendo mais na composição. Pode-se assim, como na aula anterior, passar pela experiência de que trata o teórico Hans Joachin Koellreuter (2000). Falando do ensino para a educação musical ele diz que integrando a prática e a reflexão intelectual; a pesquisa; a crítica e o constante questionamento, a proposta favorece também a emergência de modos de conviver fundados no diálogo, aproximando estudantes e professores que, juntos, fazem música e reflete sobre o fazer (KOELLREUTER apud GOULART, 2000, p.10). Assim foi trabalhado, todos participando, uns mais, outros menos, mas todos contribuindo na composição. Faltando 20 minutos para terminar o encontro, foi feita a gravação e depois o video da composição musical. Todos ficaram satisfeitos.

7. A terceira coleta de dados: avaliando o que foi aprendizado depois das vivências sonoras

Dentre as 7 questões elaboradas, as mais importantes foram: o que você aprendeu sobre música estudando a cultura guarani? Quantos timbres diferentes tinham os *mbaraká mirî*? Por que devemos valorizar e respeitar a cultura indígena? De acordo com os 20 questionários respondidos foi significativo para os alunos o exercício de agrupamento dos sons dos *mbaraká mirî*. Eles desenvolveram a percepção, prestando atenção aos sons produzidos pelos diferentes chocalhos e entendendo que é necessário melhorar a qualidade do som. O uso da palavra cultivo nas respostas mostrou que os alunos já vêem os índios com qualidade e isso determinou a sua importância por preservarem a natureza, porque zelam pelo que está em torno deles. Por fim, índio para os alunos ficou definido como seres como nós, por serem "gente", e por estarem se adaptando ao mundo contemporâneo sem deixar de lado sua cultura.

Considerações Finais

Esta especialização permitiu mudar a maneira como ouço. Hoje escuto diferente. Procuro identificar nas composições musicais os timbres, que instrumentos fazem parte da música e já consigo distinguir alguma instrumentação, o violão do baixo e da guitarra por exemplo. Assim como sei que o "teclar" poderá representar, dependendo da situação musical, uma composição de percussão ou uma composição de sopro, além do que pude conhecer e compreender a cultura guarani que tanto me desperta interesse.

Quanto a minha prática pedagógica pude fazer minha turma pensar musicalmente, exercitando a imaginação sonora a partir da criação da composição musical com características guarani com uso do *mbaraká mirî* e, principalmente, pude aprender com eles, pois me ajudaram constantemente a pensar e a tomar decisões, assim como faz a comunidade indígena e seu modo de ser coletivo. Trouxe nela também as artes visuais, contextualizando os conteúdos de música com os grafismos Guarani presentes nos chocalhos assim como as formas e tamanhos diferentes. O 6º ano envolvido na pesquisa mostrou-se satisfeito com o trabalho, não tanto por terem estudado os conteúdos da sonoridade guarani, mas sim por terem praticado uma atividade com música e por terem terminado os encontros sabendo o que é timbre e distinguindo-o um do outro.

Minha escola também ganhou em novidade e entusiasmo. Os alunos das outras turmas mostraram-se curiosos e receptivos ao *mbaraká mirî*. Questionaram sobre, pediram para manusear e também para que fossem usados nas aulas de Arte. A escola ganhou também em recursos materiais porque agora tem o acervo do artesanato guarani como recurso didático-pedagógico.

Fazendo uma análise da problemática da questão indígena no país, posso dizer que ela é tão latente quanto a real implementação da música nas escolas, mesmo com leis fixadas para o cumprimento destes dois aspectos culturais tão importantes para o desenvolvimento do Brasil.

Mesmo que a Constituição Federal de 1988 reconheça a organização social indígena, penso que o governo brasileiro precisa criar políticas públicas imediatas e que realmente considerem a diversidade indígena, seus padrões de ocupação do espaço, suas formas de sustentabilidade, perspectivas culturais e direitos específicos desses povos tipicamente originários do território brasileiro. A mesma

coisa penso em relação à música na escola. É obrigação das Secretarias Estaduais de Ensino e das suas respectivas direções de escola fazer cumprir a lei nº 11.645/2008 e a lei nº 11.769/2008.

Todos estes aspectos fizeram eu repensar os modelos de educação da minha escola, o que não é nada fácil. Com os resultados desta pesquisa-ação, assumo o compromisso de disseminar a cultura e de desencadear a conscientização com relação a desafios na minha prática pedagógica inserindo no Projeto Político Pedagógico da minha escola estas duas leis, colaborando para que elas se façam cumprir, objetivando uma educação com mais qualidade e preparando os alunos para avanços realmente significativos dentro da cultura capelense.

Referências:

ENGEL, G.I. *Pesquisa-ação*. Educar, n. 16, p. 181-191. Curitiba: Editora da UFPR, 2000.

JORDÃO, G.; ALLUCCI, R.R.; MOLINA, S.; TERAHATA, A. D. (Org.), *A música na escola*. Ministério da Cultura. São Paulo: Allucci & Associados Comunicações, 2012.

IBGE. O Brasil Indígena (WWW), 2014. Disponível em: http://indigenas.ibge.gov.br/estudosespeciais-3/o-brasil-indigena (Acessado em 01/07/2014).

TIRADENTES, J. A.; SILVA, D.R. *Sociedade em construção:* o índio na formação da sociedade nacional. São Paulo: Gráfica e Editora Direção, 2008.

OSTETTO, L. E. Mas as crianças gostam! Ou sobre outros gostos e repertórios musicais. In: LEITE, M. F. OSTETTO, L. E. (Org) *Arte, infância e formação de professores:* autoria e transgressão. São Paulo: Papirus, 2004.

FONTERRADA, M.T.O. *Música e o meio ambiente: ecologia sonora*. São Paulo: Irmãos Vitale, 2004.

GOULART, D. *Dalcroze, Orff, Suzuki e Kódaly – Semelhanças, diferenças, especificidades.* Trabalho para a disciplina Seminário: Movimentos Pedagógicos I. Rio de Janeiro, 2000.

MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T. T. *Didática do ensino da arte – a língua do mundo*: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998.

STEIN, M. R. A. (2007) *Kyringué mboraí: os caminhos de uma etnografia musical entre crianças Mbyá-Guarani na terra indígena tekoá Nhundy* (WWW) Disponível em: http://seer.ufrgs.br/index.php/EmPauta/article/view/7462/4646 (Acessado em 16.06.2014).

ÑANDE REKO ARANDU – Memória Viva Guarani. Direção geral: Antônio Maurício Fonseca. Direção de gravação: José Henrique Mano Pena. São Paulo: projeto Memória Viva Guarani – Associação Indígena Tembiguai, Associação Indígena da Aldeia do Morro da Saudade, Associação Indígena da Aldeia Rio Silveira, Associação Comunitária Indígena do Bracuí – Acibra Comunidade Solidária / Interlocução. São Paulo: 1998. 1CD (73:39min).

ÑEN Ã TY EG VEJEN NIM TI – A mata é que mostra nossa comida. Direção geral: Rafael Devos. Porto Alegre: projeto Documentário Cultura Material dos Coletivos Indígenas na Bacia Hidrográfica do Lago Guaíba – Núcleo de Políticas Públicas para os Povos Indígenas, Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Segurança Urbana, Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Porto Alegre: 2010. 1CD (30 min).

NHANDÉ VA'E KUE MEME'I – Os seres da mata e sua vida como pessoas. Direção geral: Rafael Devos. Porto Alegre: projeto Documentário Cultura Material dos Coletivos Indígenas na Bacia Hidrográfica do Lago Guaíba – Núcleo de Políticas Públicas para os Povos Indígenas, Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Segurança Urbana, Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Porto Alegre: 2010. 1CD (27min).

MAFFIOLETTI, L. A. Práticas musicais na escola infantil. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. (Org) *Educação infantil:* pra que te quero? Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

BEN, L. D. A delimitação da educação musical como área de conhecimento: contribuições de uma investigação junto a três professoras de música do Ensino Fundamental. *Em Pauta*, n.18/19, abr-nov, p. 65-93. Porto Alegre: UFRGS, 2001.



A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA E DA MUSICALIZAÇÃO NA ESCOLA COMO UM MEIO DE INTEGRAÇÃO DO SER

Isabel Maria Avila Griebeler
Cristina Rolim Wolffenbuttel

A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA E DA MUSICALIZAÇÃO NA ESCOLA COMO UM MEIO DE INTEGRAÇÃO DO SER

Isabel Maria Avila Griebeler
Cristina Rolim Wolffenbuttel

Introdução

O presente trabalho tem por objetivo apresentar a música e a musicalização como elementos contribuintes para o desenvolvimento da inteligência e a integração do ser.

A música pode contribuir com a aprendizagem e como um instrumento para tornar a Escola um lugar mais alegre e receptivo. Serve também para ampliar o conhecimento musical do aluno. A escola deve dar oportunidades para novos estilos musicais.

Ela pode proporcionar uma análise mais reflexiva, permitindo que o aluno se torne um aluno mais crítico, onde ele possa expressar suas próprias conclusões. Também vemos a inteligência musical apresentada por Howard Gardner (1995) que diz que na teoria das inteligências múltiplas são apresentados alguns motivos pelos quais ela deve ser inserida no currículo escolar. A música é algo que nos toca. Ela pode nos trazer alegria ou tristeza, recordações e saudades.

As crianças podem ver a música como uma forma lúdica. O brinquedo musical também liberta e socializa, fortalecendo sua personalidade, pois realiza a percepção motora e a concentração. As atividades podem ser vistas através de danças, jogos, bandinhas (conjuntos de percussão), canto e movimentos corporais. Cientistas acreditam que a música treina e desenvolve o cérebro. Pesquisas da revista Abem nº 11 (2004) indicam que a criança que estuda música sai-se melhor na escola e recebe boas notas. A música tornou-se disciplina obrigatória na Educação conforme a lei de nº 11.769/2008.

Mas, o que é Música? Para Bréscia (2003), a música é uma linguagem universal, tendo iniciado há muitos anos atrás desde as primeiras civilizações. Também diz que “Pitágoras demonstrou que a sequencia de correta dos sons, se tocada musicalmente em um instrumento, pode mudar padrões de comportamento e acelerar o processo de cura” (Brescia, 2003, p.31).

O que é musicalização? Para Cunha, (2006), é um processo de construção do conhecimento que tem por finalidade desenvolver o gosto da criança pela música. A música pode contribuir para desenvolver na criança um efeito mais calmo, de relaxamento, reduzindo a tensão em momentos. A música também pode ser trabalhada como recurso em certas disciplinas. O educador pode selecionar músicas para trabalhar algum tipo de tema.

Isso vai deixar as aulas mais interessantes e alegres. As atividades de musicalização permitem na criança se conhecer melhor e a ter noção do esquema corporal. O trabalho de musicalização na escola é um instrumento poderoso que desenvolve na criança fatores como concentração, memória, coordenação motora, socialização e disciplina. Unir a música com atividades corporais pode contribuir para que algumas crianças que possuem dificuldades na escola possam se adaptar. Por isso, é importante que a escola se torne um lugar alegre e que proporcione um bom rendimento escolar.

Segundo Gardner (1995, p.21) “uma inteligência múltipla implica na capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos que são importantes num determinado ambiente ou comunidade cultural”. A inteligência musical é caracterizada pela habilidade de reconhecer sons e ritmos, gosto em cantar ou tocar um instrumento musical.

Gardner (1995) destaca ainda que as inteligências múltiplas são parte da herança genética humana.

A música também contribui como um meio de integração do ser. A música é utilizada em hospitais, onde ela auxilia e ajuda na diminuição dos sintomas dos pacientes e até mesmo na cura. Nas empresas, ela está inserida como uma forma de relaxamento e diminuição do estresse. As atividades relacionadas na escola com as crianças também servem de estímulos para as crianças com dificuldades de concentração e aprendizagem, e contribui para a inclusão das crianças portadoras de necessidades especiais. Crianças mentalmente deficientes e autistas reagem a música muito bem. Também é usada nas casas em que as crianças possuem dificuldades de respiração e dicção e em distúrbios da fala.

A música, comprovadamente, é muito importante na sala de aula e também no nosso bem-estar. Ela traz benefícios para a saúde física e mental. É importante que a música seja incluída nas escolas, pois assim traremos benefícios para para

professores e alunos, mais motivação e integração. As crianças farão tudo com prazer, com criatividade, com concentração (Barreto e Silva, 2004).

Através da música o educador tem uma forma privilegiada de alcançar seus objetivos, podendo explorar e desenvolver características no aluno. O indivíduo cresce emocionalmente. Ele desenvolve coordenação motora, percepção visual e auditiva bem como desenvolvimento da memória e atenção.

Ao criar um ambiente musical na escola pode-se notar o interesse das crianças na participação. A criatividade pode ser notada também pois as aulas ficam mais ricas e interessantes, os desenhos elaborados. Os benefícios da música se estendem por todas as áreas de aprendizagem. Os alunos começam a ter suas próprias opiniões sobre a música, seja ela movimentada ou calma, com este interesse, o professor utiliza a música como recurso em suas aulas diárias. Percebe-se através desta proposta até mesmo aqueles alunos mais tímidos se soltem durante as aulas de música. Vale lembrar que a música não deve ser uma atividade imposta e sim realizada com prazer, pois só assim serão obtidos os benefícios necessários que o professor almeja alcançar.

Realizar atividades como interpretações e criações de música são propostas que o professor pode fazer para os alunos. Estarão se integrando ao grande grupo e desenvolvendo seu lado intelectual. Segundo parâmetros curriculares nacionais, para que haja aprendizagem em música, é fundamental que o aluno tenha oportunidade e acesso a seu ouvinte, intérprete, compositor e improvisador, dentro e fora da sala de aula (Brasil, 1998)

Revisão da literatura

Alguns autores falaram sobre a importância da música entre nós e no cotidiano escolar. Para Correia (2010) e Loureiro (2003), eles consideram a música válida para a transformação e crescimento do aluno do ser humano em geral.

Já Bréscia (2004) diz que a música é um processo que vai se iniciando desde a antiguidade até hoje e faz com que a criança cresça e que tome o gosto pela música.

Gardner (2004) fala que a música é inclusão e que ela nos traz benefícios para as crianças nos seus pensamentos, formando assim bons cidadãos. Isso em uma forte tendência a desenvolver pensamentos e atividades perante os outros e

dentro da sala de aula. Também que a criança inclusive tem fortes chances de desenvolver seu pensamento, interagindo com os outros de uma forma melhor.

Celso Favarello (2002) também relatou a importância da música entre as pessoas quando diz que nunca viu ninguém que não tenha se relacionado com a música, escutando, tocando um instrumento ou dançando. Ou seja, que quando a música é ouvida ela desperta nas pessoas um sentimento de tranquilidade, e que é difícil uma pessoa que não goste de sentir a presença da música, mesmo não interagindo com ela.

Fundamentação teórica

Nesta parte tratei de apontar as diversas teorias sobre a música e a musicalização entre as pessoas. A linguagem musical tem sido interpretada e entendida de diversas maneiras.

Para Cunha (2006), a linguagem musical é um meio de organização da realidade.

A linguagem musical é a organização do som, estruturado numa forma que estabelece relações e significados.

A música tem a função de apresentar o desenvolvimento de como a criança está e age dentro de uma sala de aula.

Para Gardner (2006), a inteligência musical apontada como uma das múltiplas inteligências é a que possui um domínio de influenciar as pessoas, podendo contribuir com isso para a formação do ser em uma integração social e dando espaço para inclusão social.

Já Bréscia (2003), a música é uma linguagem universal, que teria iniciado há muitos anos, desde as primeiras civilizações.

Também relata que “Pitágoras demonstrou que a sequencia correta de sons, se tocada musicalmente em um instrumento, pode mudar padrões de comportamento”.

Para Correia (2010) e Loureiro (2003), eles consideram a música como algo enriquecedor no processo de transformação do aluno e do ser humano em geral.
Segundo Nogueira (2003), “a música é importante no desenvolvimento das crianças e o seu intelectual”.

Segundo estes autores, a música possui uma grande importância na vida das pessoas e que uma vez ela implantada no cotidiano escolar, pode fazer com que

bons pensamentos e atividades sejam desenvolvidas nas crianças que as ouvem. A música pode mudar forma de vida, tanto no físico quanto no intelectual.

A música é um meio, uma forma de dor ou de alegria na vida do ser humano.

Metodologia e desenvolvimento do trabalho

O trabalho foi realizado através de uma pesquisa em sites relacionados com a música e em livros que falavam do assunto. A abordagem desse trabalho é de ação qualitativa, pois tem por meio coletar dados e pesquisas para criar subsídios que possam reconhecer a importância da música na escola, a musicalização e a integração do ser.

Este trabalho teve como objetivo fazer com que a criança reconheça a importância da música, a musicalização e da integração do ser na escola. Também valorizar a importância da música para o nosso viver e a integração dos alunos uns com os outros, despertando o gosto pela música. Para este trabalho foram feitas perguntas, questionários, vídeos, elaborações de músicas e pesquisas. Também a participação de todos.

Este trabalho mostrou o conceito de música para Bréscia e também para Gardner, onde ambos colocaram suas opiniões com relação a importância da música, a musicalização e como é a integração com o ser; suas principais qualidades para as crianças.

Passo a seguir a descrever as aulas realizadas durante meu estágio. Foram realizadas cinco aulas, com os alunos do 3º ano, onde atuo como professora. Na aplicação da minha primeira aula, levei para a sala de aula um rádio com CD e um CD com sons da natureza, com o nome de “Canto dos Pássaros”. Ao chegar na sala, perguntei aos alunos se eles gostavam de música. Todos gritaram: “sim profe”.

Então, disse que colocaria um CD com alguns sons encontrados na natureza. Pedi para que todos abaixassem a cabeça e apenas ouvissem. Com o CD tocando, fiquei a observar os alunos. Percebi que estavam relaxando com a música, que alguns se concentravam tanto que dormiam.

Terminado o CD, pedi para que levantassem a cabeça. Então questionei: “vocês gostaram destes sons?”. Novamente todos com os olhos brilhando disseram que sim. Foi aí que um aluno levantou a mão e disse: “me senti nas nuvens”.

E ainda uma aluna me disse: “algum som do CD está aparecendo lá fora, profe”. Foi quando percebi que chovia. Claro, ela havia relacionado o som da chuva. “Que legal!”, disse à ela.

Em uma mesa que coloquei ao centro, pus várias fichas contendo nomes de elementos encontrados na natureza, como chuva, cachoeira, fonte, passarinhos, etc. Pedi para que cada aluno, um de cada vez, viesse ao centro e pegasse da mesa uma ficha com o som que havia reconhecido no CD. Percebi que todos estavam ansiosos, na expectativa de chegar a sua vez. Cada aluno desenhou a sua palavra em uma folha de ofício.

Durante a realização dos desenhos, notei que houve a participação de todos os alunos e que se dedicaram a fazer um desenho caprichado. Cada aluno queria se sobressair em relação aos outros. Os sons ouvidos no CD foram identificados pelos alunos. Feito todos os desenhos, cada um relatou o som que encontrou aos demais colegas e mostrou seu desenho. Aula super válida.

Minha segunda aula foi iniciada com a apresentação as crianças de alguns instrumentos musicais, como pandeiro, chocalho, reco-reco, tambor e flauta. Perguntei oralmente para eles o que seriam aqueles objetos e para que serviam. A grande maioria disse: “são instrumentos musicais e servem para tocar música”. Eu disse “que legal! E vocês, conhecem cada um deles?”. Alguns disseram que sim, mas notei que outros ficavam calados, apenas admirando. Outros me pedindo para por a mão e tocar (principalmente no pandeiro).

Na minha terceira aula, levei para a sala de aula um vídeo que mostrava um grupo chamado “Barbatuques” que tinham um CD com o nome de Tum-Pá-Sambalelê. Pedi para que todos sentassem e que prestassem atenção no vídeo que mostrava músicas sendo criadas com o auxílio do próprio corpo. Quando foi terminado o vídeo, perguntei aos alunos: “vocês gostaram?”. E todos responderam que sim, outros disseram que “show”.

Pedi para todos os alunos juntamente comigo, fizéssemos uma dinâmica onde cada um faria um som com uma parte do corpo (exemplo: bater os pés, bater as mãos, mexer a boca, etc). Notei a empolgação e a alegria com a realização desta atividade, pois ambos estavam criando um som. Entre os alunos notei que havia um que havia feito o som com a boca mais interessante de todos. Ele disse: “profe, estou conseguindo fazer o barulho igual ao dos ‘Barbatuques’”. Então ele sorriu para mim e eu o admirei.

Após aquela agitação toda dos alunos, disse que os instrumentos estavam ali para eles observarem e identificá-los. Em seguida, coloquei uma música do CD Canto dos Pássaros, de nº4, com o nome de HIGHSKIES, que apresentava o som de vários instrumentos. Pedi para que todos escutassem com bastante atenção a música. Notei que a medida que ia tocando, alguns alunos iam relaxando, se sentindo leves e atentos. Terminada a música, pedi para desenharem em uma folha de oficia (dada pela professora) algum instrumento identificado no CD.

Novamente a participação foi geral. Eu ia me locomovendo sobre as mesas e pude perceber que os alunos estavam realmente adorando o que estavam fazendo e que ali haviam grandes artistas. Fiquei mais feliz quando um deles fez o desenho de uma pessoa tocando piano e disse: “olha profe, te desenhei tocando piano”. Amei.
Apesar de todos participarem também vi grande dificuldade por parte de alguns alunos na hora de se expressarem ao grande grupo. Então eu disse que todos deveriam realizar a atividade da sua maneira, que tentassem pelo menos. E que cada um tem o seu próprio jeito de se expressar. Houve grande participação por parte dos alunos, pois todos queriam realizar as atividades. Cada um teve seu jeito de fazer a atividade. Meu objetivo foi alcançado.

Minha quarta aula foi também realizada com o auxílio de uma música instrumental, que era uma canção de ninar. Todos os alunos ouviram com interesse a música e após realizaram uma dinâmica com palmas, onde cada um frisou o ritmo da música. Ficamos em círculo e a medida que a melodia aumentava ou baixava, os alunos bateriam palmas no ritmo certo. Percebi que esta dinâmica desenvolve no aluno a percepção auditiva e a coordenação motora. Os alunos realizam bem motivados a dinâmica. Todos colaboravam com a atividade. Foi uma aula válida. Na quinta e última aula, levei para a sala de aula copinhos de plástico, pedrinhas, grãos de milho e tampinhas. Chegando na sala pedi para que o material fosse distribuído entre os colegas. Em seguida, mostrei um vídeo onde mostrava crianças e adultos que viviam em um lixão na cidade. Eles começaram a descobrir a música com batidas de latinhas de refrigerantes e resolveram coletar materiais recicláveis, como garrafas vazias, latas de tinta, de cerveja, tampas, etc. Começaram então a criar instrumentos musicais de sucata.

Feito tudo, montaram uma orquestra que acabou tocando como uma das celebridades de um concerto. Visto o vídeo, disse aos alunos que com o material que haviam pego com a professora, deveriam criar um instrumento musical. Dividi a

turma em grupos de 4 a 5 alunos e eles começaram a executar o trabalho. Também pedi para que criassem uma música que falasse da primavera. Quando todos os instrumentos e a música estavam prontos, fui passando e tirando fotos e filmando as suas apresentações.

Tamanha foi a minha surpresa quando via as músicas criadas e os instrumentos.

Foi tudo muito gratificante durante todo o estágio, pois realizei nos alunos um gosto e uma vontade de usar, criar e ouvir a música na sala de aula. Também percebi a vontade de aprender os instrumentos que foram mostrados durante as aulas. Elas ficaram mais alegre e prazerosas. Os alunos me pedem quase sempre para repetir as aulas e dizem: “profe, quando vamos ter aula de música de novo?”. Que gratificação importante ganhei. Pensei no que Bréscia falou, que “a música e a musicalização com certeza são importantes para as crianças desenvolverem seu lado emocional e que nelas se cria uma construção do conhecimento fazendo com que eles criem o gosto pela música”.

Durante meu estágio percebi que em todas as aulas de música houve grande movimento por parte das crianças, pois mostravam-se criativos em realizar os desenhos propostos por mim. Eram pequenos seres com uma grande expectativa no olhar. Tudo era novidade. Participar de uma aula de música na escola foi uma grande realização para eles, principalmente para aqueles que nunca sequer tinham pego em um instrumento. Na escola, o Projeto Mais Educação oferece aulas de música para grupos de alunos durante a semana. E um projeto que visa passar a importância da música para os alunos na escola e para a vida também.

Com o projeto, foi alcançado um grande objetivo por parte dos alunos, uma grande integração, união, responsabilidade e interesse em participar. Os alunos conseguiram aprender mais um pouco sobre a música e a sua importância na vida das pessoas.

Considerações finais

Ao término deste trabalho, pude perceber que a implantação da música na sala de aula, no cotidiano escolar é mais um desafio que precisa ser realizado mais vezes durante as aulas e atividades das crianças.

A música apresenta positividade, criatividade e um bem comum entre as pessoas.

Notei ao realizar as aulas de música que as crianças ficaram mais tranquilas, mais calmas após escutarem música. O comportamento delas mudou. A música foi uma forte auxiliadora na percepção das crianças, estimulando a memória e a inteligência. Pesquisas comprovam que a música tem uma forte participação para o desempenho das crianças que são mais agitadas.

Também notei que os alunos com déficit de atenção e com hiperatividade mudaram seus comportamentos ao realizarem as atividades envolvendo a música. A música deve ser usada como uma experiência significante para a criança, para que seja realmente transformada em informação útil e não somente em aprendizado mecanizado. A música faz parte da vida das pessoas. Sem ela, o mundo se tornaria vazio. Com isso, digo que a música realizada dentro da sala de aula trouxe um novo olhar para as crianças. Principalmente para aquelas que nunca haviam sequer visto um instrumento de perto. A música integrou bastante as crianças, despertando nelas um certo entusiasmo, alegria e uma vontade enorme de aprender. Música é vida!

Referências:

BRASIL, *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Lei nº 9+394 de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, Secretaria do Ensino Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília. MEC/SEF, 1998.

COREIA, MARCOS ANTONIO. *Música na educação*: possibilidade pedagógica. Revista Luminária, União da Vitória, P, nº 6, p. 83-87, 2003. Publicação da faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória. ISSN 1519-745-x.

BRÉSCIA, VERA LÚCIA PESSAGNO. *Educação Musical*: bases psicológicas e ação preventiva. São Paulo, Átomo, 2003.

GARDNER, HOWARD. *Inteligências múltiplas*: a teoria na prática. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.

LEI Nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Trata da obrigatoriedade do ensino da música na Educação Básica. HTTP://www.planalto.gov.br/ccivel-03/-ato2007-2010/2008/lei/11.6.7.8.htm

LOUREIRO, ALÍCIA MARIA ALMEIDA. *O ensino da música na escola fundamental*. São Paulo, Papirus, 2003.

NOGUEIRA, M.A. A música e o desenvolvimento da criança. *Revista da UFG*, vol. 5, nº 2, dezembro de 2003. Disponível em www.proec.ufg.br. Acesso em 17:37, 07/09/2011.



O CARD MUSICAL: CARD GAME DRAGON BALL NA AULA DE MÚSICA

Jorge Ferreira

Profª Me. Sandra Rhoden

O CARD MUSICAL: *CARD GAME* DRAGON BALL NA AULA DE MÚSICA

Jorge Ferreira
Profª Me. Sandra Rhoden

Introdução

O presente trabalho trata de uma vivência musical com uma turma de 2° ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Escola Municipal de Ensino Médio Santa Rita de Cássia localizada na cidade de Gravataí-RS. Participaram deste estudo dezoito crianças, com idade entre 7 a 8 anos, adotando como temática as cartas dos desenhos animados do Dragon Ball, conhecidas como *card game*.

O que é Dragon Ball?

Dragon Ball são histórias em quadrinhos de origem japonesa. Chamada de *Mangá*, a palavra surgiu da junção de outros dois vocábulos, *man* que significa involuntário e *gá* imagem. Os *mangás* se diferenciam dos quadrinhos ocidentais não só pela sua origem, mas principalmente, por se utilizar de uma representação gráfica completamente própria. O Dragon Ball é uma mistura da mitologia japonesa com um mundo de fantasia criado por Akira Toriyama a partir de 1986. Todos os personagens possuem características pessoais e que, de certa forma, representam as características dos seres humanos[20]. Quais sejam: bondade, irresponsabilidade, superação, vencer os inimigos, violência, liderança, perseverança e vingança. Algumas destas características e principais defeitos são encontrados em personagens como: *Goku, Vegeta, Blue Sogun Goten, Kiririn, Piccolo, Trunks, Bujin* (um guerreiro com poderes psíquicos), *Bulma* (teve dois filhos com *vegeta*) e *Saibaiman*, (considerado fraco na luta). Os personagens apresentam árvore genealógica[21]. A lista de personagens do *Dragon Ball* é extensa, porém, todos os personagens com suas característica e defeitos são encontrados na internet[22], em sites específicos.

---

[20] As características de personalidade dos personagens do *Dragon Ball* podem ser encontradas em: http://www.mundo-dbz.com.br/personagens/lista_completa.html?l=b**.** Acesso em: 01/07/2014.
[21] Disponível em: http://www.mundo-dbz.com.br/personagens/lista_completa.html?l=b. Acesso em: 01/07/2014.
[22] Disponível em: http://www.mundo-dbz.com.br/variados/dicionario_z.html. Acesso em: 01/07/2014.

São quadrinhos, desenhos filmes que mostram seus heróis como sendo os melhores e mais fortes nas batalhas propostas por eles mesmos. Os episódios tratam da luta do bem contra o mal, sendo percebido e enfatizado pelo público infantil.

As cartinhas dos quadrinhos e desenhos animados do Dragon Ball são brindes dos Salgados da *Cheetos,* fabricados e distribuídos pela *Pepsico*. As cartinhas são encontradas, também, em envelopes contendo três figurinhas e vendidos em bazares, bancas de revistas e vendedores ambulantes. O fácil acesso e a coleção fazem com que esta brincadeira torna-se um fenômeno de venda de salgados e contribui na audiência dos episódios, amplamente divulgados na internet e nos canais por assinatura. O Dragon Ball adquiriu um espaço significativo a tal ponto que gerou as criações de sites que tratam especificamente dos quadrinhos[23]. O desenho animado possui um site oficial, http://mangasjbc.uol.com.br/. O tema musical do Dragon Ball era do domínio da turma e a maioria das crianças cantou a letra inteiramente. Abaixo, a letra de Dragon Ball, cantada durante uma atividade:

Dragon Ball

Dragon Ball, de puro cristal
Reflete no céu o seu novo ideal
Dragon Ball, luta até ao final
P'ra dar a vitória do bem contra o mal

Dragon Ball, império real
Nas asas do vento a aventura total
Dragon Ball, é bem radical
Os seus dois heróis venceram o mal

Dragon Ball, de puro cristal
Reflete no céu o seu novo ideal
Dragon Ball, luta até ao final
P'ra dar a vitória do bem contra o mal
Do bem contra o mal.

As cartinhas ou *card game* sugerem atividades como: troca-troca, coleções, jogo do bate, ostentação de quantidades, além de contribuir no processo de socialização. No entanto, durante o jogo do bate surgem algumas desavenças entre os participantes, bem como as discussões que ocorrem no andamento das aulas

[23] Disponível em: http://desenhosanimadospt.blogspot.com.br/2009/04/dragon-ball.html. Acesso em: 01/07/2014.

são fatos preocupantes que influenciam na rotina escolar, uma vez que, atrapalham a concentração dos alunos durante a execução das atividades pedagógicas.

Minha turma aderiu a coleção e as brincadeiras das “cartinhas”, como são chamadas pelas crianças. Estas cartas vêm como brinde no Salgado Cheetos Dragon Ball vendido na comunidade onde está inserida a escola Santa Rita de Cássia. Todos os dias, antes de iniciar a aula, perdia-se algum tempo em razão das cartinhas.

Nesse sentido, compreender a importância do *card game* para os meus alunos, passou a ser uma inquietação para mim, portanto o objetivo geral deste estudo foi integrar a minha prática pedagógica com as cartas do Dragon Ball transformando-as em atividades pedagógico-musicais na sala de aula através do projeto O *Card* Musical. Para a proposição deste trabalho adotou-se alguns objetivos específicos: utilizar as linguagens oral, visual e sonora, estimulando a expressão corporal, propondo momentos de apreciação musical e criando situações que estimulassem a reflexão dos conteúdos abordados.

Penso que, não bastava apenas proporcionar atividades práticas em sala de aula, mas, era necessário investigar a relação das crianças com as cartas do Dragon Ball. Os depoimentos orais das crianças envolvidas neste trabalho ofereceram subsídios para a compreensão do contexto atual das crianças em relação aos seus jogos. Nesse sentido, coube questionar: até que ponto, podemos integrar os jogos e seus personagens na rotina escolar e transformá-los em ações pedagógicas? Para responder a esta questão, este estudo procurou dialogar com outros referenciais teóricos já realizados utilizando esta temática. Ramos (2000) e Souza (2000) destacam que perspectivas pedagógico-musicais desta natureza, são positivas, pois consideram o cotidiano infantil como foco de investigação, considerando os alunos como peças chaves no processo de ensino-aprendizagem.

Atualmente percebo em minha prática diária em sala de aula que as crianças estão vivenciando além dos muros da escola, no seu cotidiano, uma diversidade de situações como: os desenhos animados televisivos, suas músicas preferidas, leituras de livros infantis, somando-se a isto, a massificação e o domínio das mídias eletrônicas. Olhar para este cenário, possibilita ao professor o afastamento de um planejamento engessado e rígido, adotando um planejamento flexível, valorizando seus cotidianos e fazendo da sala de aula, algo prazeroso e interessante para as crianças.

As oportunidades trazidas pelas crianças podem se transformar em atividades pedagógicas, não somente no conteúdo música, mas em todas as áreas do conhecimento.

Souza (2000) ao parafrasear Giroux (1995, p. 72) afirma a relevância em se levar a sério a cultura da mídia, uma vez que esta fornece “objetos sérios de conhecimento social e de análise crítica”. Estes objetos, segundo a autora (2000, p. 53) são "textos culturais que dominam a cultura infantil, incluindo CDs, videogames, jogos eletrônicos ou filmes animados da Disney”.

Para Souza (2000, p. 53) “a intervenção nestes textos pelos educadores devem ter como objetivo fazer com que eles adquiram um significado diferente”. A autora também colabora quando diz que:

> [...] não há dúvida de que é possível aprender música sem os planejamentos tradicionais e a formalização da escola. E por que essas abordagens tornam-se tão significativas, há pelo menos duas razões: 1) aprende-se tanto para si, pessoalmente, como também visando às situações sociais e coletivas relacionadas com a música; e 2) todas as situações cotidianas nas quais a música de alguma forma está integrada incluem componentes capazes de provocar a ação, como o trabalho com o corpo, com instrumentos próximos ou com a voz. (SOUZA, 2000, p. 176).

O desafio maior de propostas pedagógicas que considerem os objetos da “cultural infantil” é reconhecê-los como espaços de aprendizagem. Destaca-se também, a necessidade de promover uma série de relações interpessoais.

Revisão de Literatura

Revisando a literatura sobre as mídias e seus produtos lançados pela cultura de massa, encontrei pesquisas que dedicam-se a discussão e investigação sobre a relações das crianças com a mídia e seus produtos.

Ramos (2000), através de um projeto com uma quarta série, procurou criar propostas para as aulas de música, nas quais os alunos pudessem refletir sobre alguns de seus objetos cotidianos. Adotando a pedagogia crítica, o projeto possibilitou que os conteúdos fossem construídos em um diálogo permanente, considerando as vivências e os conhecimentos das crianças. O Projeto “Tazos” na aula de música trabalhou com um repertório musical vinculado pela mídia,

construindo conhecimentos e tecendo relações com o fio condutor do projeto - a transformação do visual em sonoro.

Na área da educação musical, Souza (2000) pode ser mencionada pelas discussões sobre diversos relatos de experiência de educadores musicais, que consideram a vida cotidiana como ponto de partida, para as mudanças na pedagogia do ensino de música. A autora sugere que o campo da educação musical repense suas ações pedagógicas, propondo, entre outras reflexões, que as experiências musicais sejam reorganizadas e que elas façam parte "do processo educacional" (SOUZA, 2000, p. 173).

Giroux (1995) examina a cultura infantil e propõe observações mais aprofundadas a respeito de aspectos que moldam as identidades individuais e coletivas de crianças e jovens. O autor acredita que a televisão, os jogos, os parques e a escola têm participação na formação destas identidades. Baseado nesta perspectiva, Giroux (1995) desconstrói a Disney e lança um olhar crítico das mensagens difundidas por esta corporação.

Bozzetto (2000) discute uma vivência com duas alunas particulares de piano, onde o foco estava centrado na música *Little April Shower,* do filme Bambi do Walt Disney. A preocupação da autora era de considerar os interesses musicais de seus alunos e a parir daí, propõe possibilidades pedagógicas que possam unir os conhecimentos dos alunos e dos professores. Com isto, as aulas que envolviam a técnica pianística e as discussões sobre a pedagogia cultural foram contempladas nesta experiência, que considerou a música cotidiana das alunas.

Fundamentação Teórica

A criança e a mídia

A quantidade de espaços midiáticos disponíveis por onde as crianças circulam e tornam-se sujeitos participantes, formam uma trama que ultrapassa o consumo dos produtos lançados anualmente, mas que também são responsáveis pelos processos socializadores que são responsáveis pela construção das fantasias e mundos imaginário desempenhados pelas crianças. Nas leituras sobre as mídias eletrônicas, encontra-se Beloni (2010), que diz:

> [...] as mídias eletrônicas (rádio, televisão, *videogames*, jogos eletrônicos, internet) vêm funcionando nas últimas décadas como dispositivos extremamente eficazes de socialização das novas gerações, não apenas porque ocupam a quase totalidade do tempo livre das crianças, mas também porque fornecem os conteúdos (heróis, personagens, mitos, valores e representações) com os quais elas vão construir seu imaginário e suas próprias representações. (BELLONI, 2010, p. 61).

De acordo com a autora, desrespeitar o contexto diário das crianças, suas coleções, seus jogos e seus programas preferidos, seria o mesmo que desconsiderar os processos de socialização e aprendizado, que nestes espaços se instalam. Ramos (2002) ao investigar sobre o uso da televisão na aprendizagem musical, concluiu que as crianças desenvolvem metodologias específicas de aprendizagem musical. As aprendizagens musicais ocorrem de maneiras individual e coletiva em casa e no espaço escolar. Para Ramos (2002, p. 150), “as crianças avaliam o conteúdo musical de determinadas músicas que escutam e definem critérios, como o conteúdo das letras e ritmos”. A autora afirma que a escolha de determinadas músicas está fundamentada basicamente em dois critérios, assim, os cantores e os gêneros musicais com os quais as crianças se identificam, adquirem uma posição relevante.

Sobre a construção de valores que emergem destas interações e muito especialmente provocadas pela mídia, veem há muitas décadas sendo investigadas. Ferrés (1996, p. 118-119) cita uma lista de *valores promovidos* pela publicidade, como: “a felicidade, o sucesso (social e/ou sexual), o luxo, a elegância, a aparência e a beleza. O autor parecia estar visualizando o que, atualmente, percebe-se no personagem Pou, a febre atual das crianças nas escolas”.

Os personagens de Dragon Ball estão impregnados de outros valores. Passam-se décadas, os brinquedos modificam-se, mas as mensagens parecem continuar as mesmas, sendo apenas transmitidas por outros personagens.

O cotidiano de adultos, jovens e crianças vêm sendo investigados para compreendermos as formas de como as pessoas dão sentido as suas vidas. Nesse sentido, Souza (2000) traz uma série de textos e relatos de projetos desenvolvidos sobre o cotidiano como possibilidades para planejar aulas de música. Para a autora, o termo cotidiano pode ser entendido como:

> [...] um mundo social de uma determinada camada da população, e nesse contexto fala-se, por exemplo, do "cotidiano de menino e meninas de rua". Nesse caso refere-se a contextos de socialização e experiências, à formação de orientações normativas, regras, maneiras de comportamento e modos de ver do meio social impregnado de fatores socioculturais. O conceito serve como uma ferramenta metodológica que organiza o comportamento das crianças e por isso deve ser considerada didaticamente. (SOUZA, 2000, p. 27).

Ramos (2000) e Souza (2000) destacam que perspectivas pedagógico-musicais desta natureza, são positivas, pois consideram o cotidiano infantil como foco de investigação, considerando os alunos como peças chaves no processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Giroux (1995), os educadores podem dar relevância para "as necessidades, as linguagens e as experiências das crianças" (GIROUX, 1995, p. 74-75 *in* SOUZA, 2000, p. 53) e enfatiza que os professores reconheçam a "importância pedagógica daquilo que as crianças trazem para a sala de aula".

Ramos (2000) ao desenvolver o projeto Experiências com Tazos na aula de música: dialogando com a mídia, integrou o áudio visual na sala de aula, "procurando uma aproximação crítica da mídia, incluindo a televisão, a produção de CDs, a publicidade e o jogo" (p. 61). Utilizando na metodologia o diálogo com a mídia, a autora foi construindo junto com os alunos, as aulas de música que abrangessem temas significantes. A autora também destaca que os temas deveriam "ter relevância prático-social, basear-se no interesse dos participantes" (2000, p. 74), estes foram alguns dos critérios que nortearam o projeto de Ramos.

Estudos Sobre o Método

Pesquisa Qualitativa

Adotando a abordagem qualitativa, este estudo destinou-se a investigar, reunir depoimentos, coletar dados e categorizar informações, que fornecessem subsídios para entender e tentar modificar a posição da pedagogia, sobre o contexto atual de crianças na sua relação com seus jogos.

Ao descrever sobre a pesquisa qualitativa, Groulx (2008) descreve que esta abordagem contribui para a pesquisa social, à medida que

> [...] renova o olhar lançado sobre os problemas sociais e sobre os mecanismos profissionais e institucionais de sua gestão. Visando à modificação de percepção dos problemas e também da avaliação dos programas e serviços, a pesquisa qualitativa pretende mudar tanto a prática, quanto seus modos de gestão. (GROULX, 2008, p. 96).

A pesquisa qualitativa estando relacionada aos fatos socioculturais dos participantes, busca a compreensão dos mesmos, através de indicadores que se movem nas dimensões "socioculturais dos meios de vida" (GROULX, 2008, p. 98).

Neves (1996) destaca que a pesquisa qualitativa não visa quantificar dados, usando ferramentas estatísticas, pois ela se detém na "obtenção de dados descritivos mediante contato direto e interativo do pesquisador com a situação objeto de estudo". De acordo com a autora também "nas pesquisas qualitativas, é frequente que o pesquisador procure entender os fenômenos, segundo a perspectiva dos participantes da situação estudada e, a partir, daí situe sua interpretação dos fenômenos estudados" (p. 01).

A pesquisa qualitativa voltada à educação apresenta o desafio de questionar os sujeitos da investigação, buscando perceber o que estes experimentam suas interpretações e experiências no mundo social vivido. Bogdan e Biklen (1994, p. 51) apontam sobre a importância do diálogo entre "os investigadores e os respectivos sujeitos, como estratégias e procedimentos" para se tomar informações pontuais dos informantes.

Pesquisa-Ação

Para a construção desse trabalho, adotei a pesquisa-ação, pois contempla as inúmeras discussões que remetem sobre a importância da pesquisa na prática docente, onde a reflexão está no centro das práticas de sala de aula. Segundo Lüdke (2001, p. 25) o profissional que atua e o currículo crescem se estes estiverem articulados com as situações apresentadas pelo sistema educacional:

> [...] inúmeros pesquisadores como Zeichner, Contreas, Carr e Kemmis, Hollingsworth, Tardif, Giroux, Sacristán, entre outros, acreditam que tanto o desenvolvimento profissional quanto curricular só poderão dar-se no contexto de um processo que articule intimamente teoria e prática educativas, num diálogo estreito com os sujeitos e as circunstâncias concretas de cada processo educacional e tendo em vista o aprimoramento da sociedade no seu conjunto. (LÜDKE, 2001, p. 25).

A pesquisa-ação é um método que possibilita os participantes a olharem para as suas práticas de maneira crítica e reflexiva. Esta metodologia envolve tanto os pesquisadores, quanto os pesquisados e juntos, em ações planejadas buscam, a resolução de problemas. As estratégias desenvolvidas para a resolução das situações apresentadas são planejadas entre todos os envolvidos. Desta forma, o trabalho coletivo é extremamente evidenciado.

Engel (2000) manifesta entre outras características essenciais, que "a pesquisa-ação é *situacional:* procura diagnosticar um problema específico numa situação também específica, com o fim de atingir uma relevância prática dos resultados". Situando a pesquisa-ação no ensino, o autor também afirma que este método "tem por objeto de pesquisa as ações humanas que são percebidas pelo professor como sendo inaceitáveis sob certos aspectos, que são suscetíveis de mudança e que, portanto, exigem uma resposta prática" (ENGEL, 2000, p. 184). O professor irá intervir numa situação específica e verificar se "novos procedimentos" seriam eficientes.

O professor-pesquisador deve adotar uma postura de flexibilidade, uma vez que, vai lidar constantemente, durante o processo, com os diversos pontos de vista dos demais participantes. Estar aberto para lidar com novas situações ajuda o professor a rever sua prática docente. No contexto escolar é fundamental que o professor estabeleça a interação com os participantes.

A pesquisa-ação proporciona um processo de reflexão-ação-reflexão contribuindo aos professores a clareza sobre sua prática docente. É fundamental que se promovam transformações e mudanças pedagógicas necessárias, para aprendizagens mais participativas e democráticas, contribuindo assim, para o crescimento da cultura escolar. Ainda nesta perspectiva sobre as mudanças da prática docente, a pesquisa-ação no campo da educação, deve promover o desenvolvimento de pesquisadores e professores através de suas investigações, aprimorando seu processo de ensino. Lorenzzi (2007, p. 49) colabora dizendo que "na pesquisa-ação, a técnica para a coleta de dados é uma instância que permite não somente o registro das informações presentes durante toda a ação, como também, fornece outros dados empíricos que possam reorganizar a ação".

Engel (2000) inicia-se numa fase preliminar. Subdividida em três fases, nas quais o pesquisador deverá realizar:

> [...] a revisão bibliográfica da literatura relacionada à situação problemática é feita com o fim de verificar o que pode ser aprendido de pesquisas semelhantes realizadas anteriormente, por exemplo, de seus objetivos, procedimentos ou problemas encontrados. A *observação em sala de aula* é feita com o fim preliminar de entender o que realmente está ocorrendo em sala de aula com relação à situação problemática. O professor poderá procurar observar as ocorrências em sala de aula, fazendo registros de som e/ou imagem, no decorrer de alguns dias, sem ainda introduzir qualquer mudança, por enquanto. A seguir, fará uma análise destes dados como o fim de interpretá-los. Como próxima tarefa, poderá ser feito um *levantamento das necessidades* da clientela discente. (ENGEL, 2000, p. 186-187).

Como recurso para a coleta de dados, a entrevistas em profundidade surgem como possibilidade a mais para obtenção de informações. Engel (2000, p. 187) destaca que "o professor poderia recorrer a entrevistas em profundidade com alguns alunos, especialmente apáticos, ou discussões em grupo, onde poderiam, por exemplo, ser lançadas perguntas para o objeto de discussão". Neste estudo, adotei entrevistas individuais e/ou coletivas; entrevistas focadas e/ou semiestruturadas. "Para Engel (2000, p. 188) a utilização de "entrevistas e discussões em grupo" podem fornecer subsídios ao professor, a fim de medir a receptividade dos alunos a implementação de seu plano".

Ainda na perspectiva da coleta dos dados que foi adotada neste estudo, utilizei observações e filmagens. Engel (2000, p. 188) sugere que o professor envolvido na pesquisa-ação poderá se utilizar de filmagens a fim de alcançar um nível participação da turma: "o professor pode recorrer à gravação de suas aulas em fitas de vídeo durante alguns dias e, a seguir, estabelecer um confronto entre o nível de participação dos alunos antes de implementação do plano".

Morin (2004) destaca que na fase das observações, os dados são obtidos através "de qualquer instrumento que permita coletar informações sobre o objeto de pesquisa favorecendo a descoberta de soluções e de significações das ações dos atores que procuram diagnosticar ou resolver um problema". O autor ainda contribui dizendo que estes instrumentos, podem ser: "gravações de reuniões, entrevistas formais ou informais, diários de bordo, atas de reuniões". (p.157).

A opção em adotar o método da pesquisa-ação contempla as inúmeras discussões que remetem sobre a importância da pesquisa na prática docente, onde a reflexão está no centro das práticas.

Procedimentos da Pesquisa

O aproveitamento dos temas surgiam através das falas espontâneas da turma, que abordavam o mundo dos desenhos animados do Dragon Ball: as características físicas e de personalidade dos personagens; os planetas nos quais vivem; as características dos planetas; a presença da água nos planetas; a constituição familiar dos personagens.

Os registros das observações e das entrevistas formam um corpo de dados que devem ser organizados e classificados, durante a análise dos dados. Para Bogdan e Biklen, (1994) esta fase se constitui em "organizar, refletir, analisar e sistematizar o material" com que o pesquisador irá construir o texto final.

Os dados coletados das observações constituirão o Caderno de Observação (CO) e os dados resultantes das entrevistas formarão os Cadernos de Entrevistas (CE). Após o agrupamento dos dados coletados, haverá a fase de codificação. Momento em que o pesquisador terá a liberdade para "classificar os dados descritos que recolheu" (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 221). Os autores sugerem que

> [...] ao desenvolver códigos procure palavras e frases que os sujeitos utilizam e que não lhe sejam familiares, ou que são utilizadas de uma forma a que não está habituado. Este vocabulário especial pode indicar aspectos do meio que possam ser importantes explorar. Se as frases não constituírem por si só categorias de codificação, destaque palavras específicas e tente agrupá-las dentre de um código. (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 233).

Destaca-se, então, que a linguagem usual, as gírias e outras formas de expressão serão categorizadas da mesma forma. Após receberem suas novas codificações, os dados serão agrupados por significados. Triviños e Neto (1998, p. 130) "destacam para a importância de valorizar os vários "assuntos e significados" dos depoimentos".

Os Desenhos Animados e a Infância

A cena habitual de uma criança assistindo desenhos animados foi por muito tempo criticado e fonte de discussões de educadores e pais. Uma suposta passividade do corpo infantil diante da programação televisiva é o principal argumento contra a televisão. Mas, esta situação não é discutida por Ignácio (2009) ao avaliar as contribuições dos desenhos animados para o desenvolvimento da criança.

A pedagoga Patrícia Ignácio (2009) afirma que os desenhos animados podem contribuir para o desenvolvimento do imaginário infantil:

> [...] assistir a desenhos animados possibilita e motiva a criação e a construção do imaginário infantil acerca do mundo que as crianças fazem parte. "Possibilita novas formas de criar" e imaginar o mundo, oferecendo ferramentas para construí-lo e favorecem a problematização e resolução visual de temáticas que, no espaço 'real', a criança tem dificuldades de compreender, como nascimento, morte, família e relacionamentos. (IGNÁCIO, 2009, p. 1).

A pedagoga (2009) vai além, ao afirmar que

> [...] os desenhos têm o poder de influenciar o comportamento das crianças já que, assistindo-os, elas tendem a imitar seus personagens favoritos. "As narrativas", o desfecho dos episódios e as temáticas colocadas em evidência compõem importante espaço pedagógico que, de forma prazerosa, lúdica e envolvente, organizam e difundem uma gama importante de significados, que balizam as formas de ser, estar e se relacionar em sociedade. (IGNÁCIO, 2009, p.1).

Ignácio (2009) alerta para os conteúdos de determinados desenhos animados que devem ser assistidos pelas crianças. A autora recomenda que crianças devam assistir desenhos ditos "educativos", uma vez que, quanto menor for a criança, "menores serão os juízos de valor construídos, para contestar comportamentos e atitudes".

Metodologia e Desenvolvimento do Trabalho

A aplicação desse estudo foi uma tentativa de não excluir *o card game Dragon Ball*, brincadeira do cotidiano da turma, e criar uma possibilidade de intervenção pedagógico-musical. O projeto teve duração de cinco semanas, totalizando vinte horas sendo desenvolvido com o 2º Ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Pelo fato desta turma ter o foco para a alfabetização e desta forma, a escrita estar ainda em processo, à metodologia priorizou os depoimentos orais como recurso principal.

O trabalho pedagógico iniciou com observações em sala de aula e recreio, momentos nos quais, a turma falava livremente sobre os personagens, as características principais e suas lutas. Durante a observação foram realizadas

filmagens, entrevistas individuais e coletivas. Em vários momentos das entrevistas, alguns depoimentos das crianças foram complementados com os depoimentos dos demais colegas.

A utilização de CDs e da internet na sala de aula foi um dos recursos adotados durante a aplicação do projeto, mantendo uma rotina de utilização destes recursos. Diariamente, as aulas desenvolvidas com a turma costumo adotar diversas mídias disponíveis: rádio, CDs, filmadora e vídeos de desenhos animados.

O planejamento das cinco aulas do projeto *Card* Musical buscou o desenvolvimento de atividades musicais integradas ao processo de alfabetização, esquema corporal e psicomotricidade. Todas as ações pedagógicas foram desenvolvidas a partir do conhecimento das crianças sobre os personagens dos desenhos e quadrinhos do Dragon Ball. A intervenção docente possibilitou interpretações das imagens das cartinhas, com as quais se construiu uma série de atividades pedagógicas, resultando no projeto *Card* Musical.

A seguir, estão descritos o planejamento e os conteúdos desenvolvidos nas atividades musicais em Quadro Resumo:

Quadro Resumo
- cinco aulas –

1ª aula imagem e oralidade	***2º aula música e psicomotricidade***	***3º aula sons de água***	***4º aula esquema corporal***	***5º aula escuta musical do tema do Dragon Ball***
Observar, contextualizar a imagem e falar sobre algum personagem; Escolher um personagem preferido; Criar uma identidade para o personagem escolhido, com voz e idade; Desenhar um planeta e criar uma família para seu personagem; Mostrar e explicar o desenho aos colegas.	Temas centrais desenvolvidos a partir das cartinhas: família e água Músicas escutadas: **Família**/Titãs, **Planetinha Água**/ Beto Herrmann Falar sobre o que trata a música Família; Retomada do Dragon Ball; Criar coreografias para os personagens usando: passos, gestos e movimentação pela sala; Explicar oralmente sobre as coreografias.	Apreciar**:** Sons da música Planetinha Água e outros sons (CD/Beto Herrmann- faixas 3, 5, 8); Imitando com a voz os sons da natureza: ventos, mar, chuvas e trovões; Falar sobre as características dos sons apreciados no CD Planetinha Água (forte, fraco, longo, curto);	Equilíbrio e trabalho em equipe. Atividade psicomotora coletiva, usando-se os seguintes materiais: lençóis, balões e música com sons de água. Atividade psicomotora associada com a escuta musical. Movimentar os balões e lençóis de acordo com o andamento da música; Atividade psicomotora individual: cada criança conduziu o seu balão, usando as partes do corpo: ombros, coxas, palmas das mãos, dedos, canela, cotovelos, testa, nariz, braço e ante-braço, costas etc...	Escutar o tema do Dragon Ball; Falar sobre o que trata o tema da música do Dragon Ball; Classificação das categorias das temáticas: gênero musical, atitudes, hábitos, comportamentos.

De acordo com o Quadro Resumo, o planejamento estabeleceu que todas as atividades de escuta musical do repertório, deveriam ser acompanhadas de atividades de compreensão da letra. Possibilitando assim, que a turma expressasse oralmente sobre o conteúdo das músicas. Com o CD Planetinha Água aconteceu uma atividade de escuta musical guiada, na qual as crianças seriam desafiadas a descobrir que sons da natureza estavam percebendo.

Nas atividades que envolviam esquema corporal (4ª aula), a turma deveria se movimentar livremente pela sala de acordo com a música que estava sendo escutada. A atividade com lençóis e balões apresentou maiores dificuldades de

coordenação e trabalho em equipe. Escutando uma das faixas do CD Planetinha Água, a turma, dividida em dois grupos, deveria movimentar de acordo com o andamento da música, o lençol esticado com os balões em cima.

As músicas apreciadas e cantadas

Família
Titãs

Família! Família!
Papai, mamãe, titia
Família! Família!
Almoça junto todo dia
Nunca perde essa mania

Mas quando a filha
Quer fugir de casa
Precisa descolar um ganha-pão
Filha de família se não casa
Papai, mamãe
Não dão nem um tostão

Família êh! Família ah!
Família!
Família êh! Família ah!
Família!

Família! Família!
Vovô, vovó, sobrinha
Família! Família!
Janta junto todo dia
Nunca perde essa mania

Mas quando o neném
Fica doente
Uô! Uô!
Procura uma farmácia de plantão
O choro do neném é estridente
Uô! Uô!

Assim não dá pra ver televisão
Família êh! Família ah!
Família!
Família êh! Família ah!
Família!

Família! Família!
Cachorro, gato, galinha
Família! Família!
Vive junto todo dia
Nunca perde essa mania

A mãe morre de medo de barata

Uô! Uô!
O pai vive com medo de ladrão
Jogaram inseticida pela casa
Uô! Uô!
Botaram cadeado no portão

Planetinha Água
Beto Herrmann – faixa3

Chuva caindo no telhado
Chaleira ciando no fogão
A neve caindo lá na serra
A água fervendo para o chimarrão

Cascata descendo cachoeira
Um copo de água, um chuveiro
Banho de mangueira
Piscina e muito mais

Água, esse é o planetinha que tem água
Muita água, nossa gente
Se não cuidar vai faltar

Entrevista sobre a letra da música, os planetas do Dragon Ball e outros temas

Este texto está dividido em três blocos de análise das entrevistas. O primeiro bloco trata sobre o entendimento do João Vitor e Pedro Henrique sobre a letra da música do Dragon Ball e as características de dois personagens do Dragon Ball. O segundo bloco mostra a ideia que Murilo, Amanda e Eric têm sobre a ideia dos planetas criados para seus personagens. O último bloco de análise traz outros temas citados por Pedro Henrique e João Vitor – "ser o melhor", "reencarnação" e, "o protagonista".

I – Sobre a letra da música

O diálogo abaixo, com João Vitor e Pedro Henrique, mostra a compreensão das temáticas que são mostradas no tema musical do Dragon Ball. A perseverança para lutar e ir até o final. Ser o mais forte entre todos e para isto, é necessário o treinamento. Fica claro, que os meninos têm a compreensão do que é tratado na letra da música:

> *Jorge*: a música fala sobre a força. Força do quê?
> *João Vitor*: De lutar, virar super *Saiadim* e lutar.
> *Pedro Henrique*: Fala sobre derrotar todos os inimigos e também ser o mais forte até o fim.

Jorge: O que a música fala para ti o que entendeste da música?
Pedro Henrique: se exercitar, treinar, comer bastante.
Jorge: porque comer bastante?
Pedro Henrique: Ué, o *Bokum* vive comendo, se não está lutando está comendo.
Jorge: o que ele come?
Pedro Henrique: come carne.

João Vitor e Pedro Henrique mostram, em um determinado momento, uma sintonia em falar sobre um personagem, o *Saiadim.* No entendimento dos meninos, em um diálogo simultâneo entre ambos, a luta é a característica principal deste personagem.

Quando falam sobre o personagem *Bokum* eles acrescentam, além da luta, mais uma característica – o fato de comer.

II - Sobre os planetas do Dragon Ball

Os diálogos entre Murilo, Amanda e Eric apontam para o tipo de planeta que eles imaginam para seus personagens e as famílias:

Murilo: planeta tem três sois, porque é sempre dia lá. Lá a grama é azul e a água é verde, por ser um planeta onde os habitantes são verdes...
Amanda: este planeta tem um coração
Jorge: porque tem este coração?
Amanda: porque o planeta é bonito
Jorge: além do coração tem uma flor...
Amanda: por que tem primavera nele
Jorge: qual o nome deste planeta?
Amanda: planeta Brasil
Jorge: porque escolheu planeta Brasil?
Amanda: porque ele é lindo
Eric: o planeta do amor
Jorge: porque planeta do amor
Eric: porque na guerra mundial de 1999 eles destruíram tudo e depois eles arrumaram tudo e ficaram amorado. Ele sempre vai ter sol e não tem noite, porque o amor é mais forte que a noite.

Murilo, em seu único depoimento durante a entrevista, estabeleceu que o planeta teria “três sois”, porém, a sua ideia de planeta avança para outras mudanças. Murilo modifica algumas convenções. Águas, gramas e habitantes não teriam a mesma cor. No imaginário de Murilo, tudo pode ser modificado.

Amanda, em sua participação, estabeleceu algumas características para o planeta. Ela tenta relacionar aquilo que é bonito com o coração. Era como se dissesse tudo que tem coração é bonito. Mostra ainda, outras referências. Quando pergunto sobre a flor no desenho do planeta, ela estabelece uma relação entre a flor e o Brasil. Novamente estabelece relações. Assim, a presença do coração e a referência ao Brasil, determinam o que é bonito.

A participação de Eric é uma continuação ao depoimento de Amanda. Segundo ele, o Brasil apresentado pela colega é o "planeta do amor". Após uma grande destruição de uma suposta guerra acontecida em 1999, tudo foi reconstruído e tudo "amorado". Não seria harmonizado? Durante o diálogo, Murilo estabelece uma relação entre o sol e o amor.

III – Outros temas: ser o melhor, reencarnação, o protagonista

Pedro Henrique faz referências e mostra o entendimento que tem, sobre outros temas que são tratados nos filmes do Dragon Ball: "ser o melhor, a reencarnação e ser o protagonista". Estes três temas aparecem entre aspas por serem citados durante os episódios dos filmes, e não apenas, por se tratar dos depoimentos dos meninos.

Para cada um destes temas, o Pedro Henrique vai trazendo em sua fala o entendimento que tem sobre estes. Na série de filmes do Dragon Ball percebe-se que é destacado em um primeiro plano, a temática "ser o melhor". Os episódios mostram com evidência a necessidade de se alcançar o máximo naquilo que é destinado aos personagens. "Ser o melhor" está na constituição dos personagens definidos como os lutadores, "aqueles que derrotam o mal". Na percepção de Pedro Henrique, para "ser o melhor", é preciso cumprir com uma série de exigências, uma delas "treinar muito", sendo a mais citada.

O entendimento particular dos temas não para por aqui, Pedro Henrique cita, durante a entrevista, o tema "reencarnação". Este assunto surgiu quando ele falava das lutas e mortes dos personagens. Pedro diz que um dos personagens "morre e ressuscita". Perguntei como assim ressuscita? Ele respondeu: "morre mal e volta bom". Nota-se, no depoimento, que a reencarnação é percebida como uma mudança na pessoa e esta é sustentada na versão de Pedro. Para ele, a reencarnação é uma fase de mudança radical:

O último tema abordado pelo aluno é sobre o protagonismo. Durante a explicação, referindo-se ao *Bokun*, disse que “ele é o protagonista”, perguntei: “como assim o protagonista?”, “o principal, professor”. Pedro Henrique sempre mostrou rapidez nas respostas. Lembro-me de perceber a participação de seu colega João Vitor, a fim de complementar todas as perguntas que envolviam o Dragon Ball, seus personagens e os planetas nos quais estes vivem.

Considerações Finais

Adotando a abordagem qualitativa, este estudo reuniu depoimentos, coletaram dados e categorizou informações, que deram subsídios para entender e tentar modificar a posição da pedagogia, sobre o contexto atual de crianças na sua relação com seus objetos. Aproveitar o ingresso destes materiais na escola e dar um sentido pedagógico-musical é o desafio proposto por Giroux (1995), Souza (2000), Ramos (2000), e Bozzetto (2000). E este desafio só será possível adotando-se posições mais flexíveis e de diálogo, defendidas por Ramos (2000), quando adota a pedagogia crítica para construir outros significados sobre os jogos infantis.

A realização deste trabalho pedagógico-musical focou a necessidade de valorizar os objetos de pertencimento das crianças envolvidas no projeto e, sobretudo incluí-los na rotina diária escolar, como possibilidade para refletir e construir significados sobre as cartas do desenho animado Dragon Ball. Os depoimentos das crianças comprovam muito conhecimento nas temáticas trabalhadas.

Todo o planejamento das cinco aulas do projeto foi sendo articulado e desenvolvido a partir dos conhecimentos dos alunos. Inclusive, o repertório musical foi selecionado para apreciação e canto, ao se perceber que a turma dominava algumas canções. Por isso, foram disponibilizadas para a turma as duas versões do tema do Dragon Ball e duas versões da música Família, composta e interpretada pelo grupo de rock nacional Titãs.

Este projeto mostrou ser possível trazer para o centro das ações pedagógicas na escola, os objetos de interesse das crianças, propondo um diálogo permanente e estimulante. Só foi possível perceber os vários conhecimentos que a turma tinha a respeito do Dragon Ball, por ter sido oportunizado tempo para que estes conhecimentos fossem aparecendo e sendo articulados com as demais áreas envolvidas: português, educação musical, geografia e educação física.

A metodologia adotada neste estudo, a pesquisa-ação, trouxe mudanças na minha prática docente, uma vez que transformou minhas ações, atualmente mais flexível, e meus olhares sobre os objetos das crianças. Foi uma metodologia que usou os depoimentos para compreender o que fundamenta o apego a estes objetos.

Referências:

BELLONI, Maria Luiza. *Crianças e mídias no Brasil:* cenários de mudança. Campinas, SP: Papirus, 2010.

BOGDAN, Robert; BIBKEN, Sari. *Investigação Qualitativa em Educação*: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Porto Editora,1994.

BOZZETTO, Adriana. A Música do Bambi: da tela para a aula de piano. In: SOUZA, Jusamara (Org.). *Música, Cotidiano e Educação.* Porto Alegre: UFRGS, 2000, p. 107-118.

ENGEL, Guido. Irineu: Pesquisa-ação. *Educar em Revista.* Curitiba, n.16, p. 181-191, 2000.

FERRÉS, Joan. *Televisão e educação.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GIROUX, Henry Anthony: Disneysação da cultura infantil. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio (Org.). *Territórios contestados:* o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GROULX, Lionel-H. Contribuição da pesquisa qualitativa à pesquisa social. In: POUPART, Jean. *A Pesquisa Qualitativa*: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

IGNÁCIO, Patrícia. A influência dos desenhos animados. Disponível em: <http://vilamulher.com.br/mae-filhos-familia/criancas/a-influencia-dos-desenhos-animados-8-1-55-298.html> Acesso em: 29 set.2014.

LÜDKE, Menga. *O professor e a pesquisa*. Campinas, SP: Papirus, 2001.

MOLINA NETO, Vicente. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas de investigação no âmbito da Educação Física. In: TRIVINOS, Augusto Silva; MOLINA NETO, Vicente (org). *A Pesquisa Qualitativa na Educação Física*: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Sulina, 1999, p. 130-131.

MORIN, André. *Pesquisa-ação integral e sistêmica:* uma antropopedagogia renovada. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

NEVES, José Luís. Pesquisa Qualitativa: características, usos e possibilidades. *Caderno de Pesquisas em Administração*, São Paulo, v. 1, n. 3, 2º sem.1996. p. 103-113.

RAMOS, Sílvia Nunes. Tazos na aula de música: dialogando com a mídia. In: SOUZA, Jusamara (Org). *Música, Cotidiano e Educação.* Porto Alegre: UFRGS, 2000, p. 61-75.

RAMOS, Sílvia Nunes. *Música da televisão no cotidiano de crianças*: um estudo com crianças de 9 e 10 anos. 2002. Dissertação (Mestrado em Música). Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2002.

RHODEN, Sandra; SCHÖELLKOPF, Suzana; ULRICH, Ana Denise. Dança, Música, Artes Visuais e Teatro: reflexões sobre as práticas pedagógicas em sala de aula e o professor propositor. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, v.14, n. 21, p. 92-100, Jul./Dez. 2014. Disponível em: www.http://seer.fundarte.rs.go.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/current/showToc Acesso em: 03 nov. 2014.

SOUZA, Jusamara. O cotidiano como perspectiva para a aula de música. In: SOUZA, Jusamara (org.) *Música, Cotidiano e Educação.* Porto Alegre: UFRGS, 2000. p. 17-31.

SOUZA, Jusamara. Cotidiano e mídia: desafios para uma educação musical contemporânea. In: SOUZA, Jusamara (org.) *Música, Cotidiano e Educação.* Porto Alegre: UFRGS, 2000. p. 45-57.

SOUZA, Jusamara. Caminhos para a construção de uma outra didática da música. In:
SOUZA, Jusamara (org.) *Música, Cotidiano e Educação.* Porto Alegre: UFRGS, 2000. p.173-185.

A VALORIZAÇÃO DA CULTURA AFROBRASILEIRA: MÚSICA E LITERATURA

Jussára Terezinha Severo Ramos
Prof. Dr. Eduardo Guedes Pacheco

A VALORIZAÇÃO DA CULTURA AFROBRASILEIRA: MÚSICA E LITERATURA

Jussára Terezinha Severo Ramos
Prof. Dr. Eduardo Guedes Pacheco

Introdução

Entendendo O Objeto do Estudo

Historicamente o Brasil, no aspecto legal, teve uma postura ativa e permissiva diante da discriminação e do racismo que atinge a população afrodescendente brasileira. Por isso, debater e refletir sobre e as diferenças étnico-raciais e a importância de cada um no processo de construção do nosso país, estado e comunidade são imprescindíveis para podermos atuar num verdadeiro processo de educação cidadã. A problemática tratada aqui é de investigar e descobrir quais são as formas de se buscar a superação dos preconceitos e discriminação, reconhecendo as diferenças para, a partir daí, construir identidades e então efetivar uma igualdade, tanto de condições, como de direitos e deveres. Levando em conta estas premissas foi desenvolvido este projeto que tem como proposta trabalhar a literatura e música articulada aos processos de identidade étnico racial dos afrobrasileiros na escola.

Este trabalho foi desenvolvido com base nas Leis 11.769/2008 e 10.639/2003. E os livros, *A menina e o Tambor* e *Koumba e o Tambor Diambê* [24]ambos ligados a literatura infantil. As leis tratam respectivamente do ensino de música no componente curricular e a obrigatoriedade do ensino da história cultura e da afrobrasileira, os livros trabalham a identidade afrodescendente na imaginação infantil e a tentativa de comunicação e de se fazer ouvir que é potencializada pelo tambor.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs 1997), o ensino da música tem por objetivos gerais abrir espaço para que os alunos possam se

[24] A grafia Diambê se refere ao nome do livro. O nome do Djambê Djemb (também chamado de djimbe, jembe, jenbe, yembe e sanbanyi) é um tipo de tambor originário de Guiné na África ocidental. O instrumento é muito antigo e até hoje é importante nas culturas africanas, sobretudo na região mandingue, que compreende os países Mali, Costa do Marfim, Burkina Faso, Senegal e Guiné.

expressar e se comunicar através dela, bem como promover experiências de apreciação e abordagem em seus vários contextos culturais e históricos. Uma das questões que se coloca a partir da legislação é o fato de como ensinar música e discutir as questões étnicas? Na tentativa de colaborar com estas questões é que se criou este projeto, o qual tem como objetivo contribuir com o debate sobre reconhecimento e valorização da cultura afro-brasileira nos diferentes âmbitos educacionais, a partir das séries iniciais do ensino fundamental, desenvolvendo o tema da arte literária e da música articulada aos processos de identidade étnico-racial dos afro-brasileiros e africanos, através da problematização das questões do negro e da diversidade social. Além de tratar a problemática da autoestima e da autoaceitação desses alunos dentro do ambiente escolar.

Lei 11.769/2008

A homologação da Lei 11.769 representa um avanço no processo de escolarização das crianças e jovens em idade escolar. Para entendermos esse processo é necessário compreender a sua abrangência. A pesar de não termos uma tradição como os modelos europeus e norte americanos onde a educação musical esteve ligada a educação formal, a Lei 11.769/2008 não foi a primeira ação nesse sentido. O Brasil tem um resgate que mostra que desde o período da colonização os jesuítas já ensinavam música a crianças e jovens, não somente para catequizar, mas como ferramenta para ensinar literatura e matemática.

Os primeiros registros da música na educação no Brasil são encontrados entre 1658 e 1661, quando foi ordenado o ensino do canto através da Lei das Aldeias Indígenas. A música nos currículos escolares do ensino publico aconteceu pelo decreto federal nº 331 de 17 de novembro de 1854, que estipulava a presença de noções de música e o exercício do canto nas escolas primárias de 1º e 2º graus e Normal (magistério). Mas durante a segunda república por volta de 1910 e 1920 é que essas mudanças puderam ser notadas, o ensino é organizado a partir do canto orfeônico.

A música começou a ter importância na época do Estado Novo com Villa-Lobos e seu programa de canto orfeônico recebeu verbas do estado para desenvolver-se. Heitor Villa Lobos foi um importante agente transformador para a institucionalização da música no meio escolar, onde o canto orfeônico era utilizado como exaltação à

pátria. A partir de 1937, o governo procurou disciplinar e organizar em profundidade o ensino de canto orfeônico nas escolas. Em 1971 o presidente Médici sanciona a Lei de Diretrizes Bases nº 5.695 onde a educação musical é retirada do currículo escolar e substituída pela Educação Artística. Em 2008 com a aprovação da lei 11.769/08 que trata da obrigatoriedade da música como conteúdo curricular obrigatório na educação básica, trouxe uma série de reflexões para a educação brasileira. Para os profissionais do ensino das artes, a nova legislação esclarece a necessidade do conteúdo de música na escola, indicando indiretamente a necessidade de profissionais qualificados para ministrar este conteúdo na escola.

Lei 10.639/03

A Lei 10.639/03, que fala sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, ressalta a importância da cultura negra na formação da sociedade brasileira. Após a aprovação da Lei 10.639/03, fez-se necessário para garantir uma ressignificação e valorização cultural das matrizes africanas que formam a diversidade cultural brasileira. A referida lei não foi sancionada de um dia para o outro. Ao contrário, antes de ser sancionada, passou por diversos estágios, resultando dos movimentos negros da década de 1970 e do esforço de simpatizantes da causa negra na década de 1980. Na década de 1990, ocorrem movimentos intensos em todo Brasil a favor da afirmação da identidade negra, com destaque para a célebre Marcha Zumbi dos Palmares no ano de 1995.

Diante de muitas lutas e de alguns resultados conquistados, a causa negra adquire mais força a partir dos anos 2000, finalizando com a promulgação, em 2003, da referida lei, que teve como base o texto constitucional que o deputado Paulo Paim apresentou à Câmara Federal. A proposição de lei que seria o embrião da Lei 10.639, recebe seu primeiro grande impulso, com a aprovação em março de 1999, do Projeto de Lei nº 259, formulado pelos então deputados Ben-Hur Ferreira e Esther Grossi estabelecendo a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial da rede de ensino, da temática História e Cultura Afro-Brasileira.

Outro fato importante da década de 90, que serve como antecedente da Lei 10.639, é a aprovação da conhecida Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN, 1996) e criação, no ano seguinte dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997), cujo propósito foi afirmar-se como uma referência para o

Ensino Fundamental e Médio de todo país, já que tinha como um de seus objetivos explícitos garantir a todos os estudantes brasileiros o direito aos conhecimentos necessários para o exercício da cidadania plena. É importante destacar, ainda, em relação aos PCN, a proposição de temas transversais (Ética, Saúde, Orientação Sexual, Meio Ambiente, Trabalho e Consumo e Pluralidade Cultural), com o intuito de promover o respeito à diversidade, visando integrar todas as áreas do conhecimento.

Literatura Infantil

A literatura infantil afro-brasileira, quando usada como instrumento de valorização e construção de uma identidade étnica e cultural positiva, pode contribuir significativamente para o aumento da autoestima e formação identitária das crianças negras. Assim como para a valorização da história e culturas africanas e afro-brasileira e no combate ao racismo, que se faz presente no cotidiano dos sujeitos e em todos os espaços sociais, entre esses, o espaço escolar.

Ao voltarmos nosso olhar para os livros de literatura infantil, percebemos que, ainda hoje, as histórias dos “Contos de fadas” são contadas com freqüência em nossas escolas, ocupando um lugar extremamente significativo no imaginário das crianças. Essas narrativas apresentam características culturais demarcadamente européias, ou seja, o imaginário ligado às histórias infantis é composto por um ideal de raça branca e contribuem para a construção de um estereótipo negativo do negro fato que podemos perceber, entre outros elementos, na imagem corporal das personagens.

Cabe-nos refletir sobre o papel da escola e do professor diante desse processo de estigmatização em relação aos livros de literatura infantil. É notória a necessidade de ampliarmos nosso repertório, não descartando os contos de fadas considerados como os clássicos, mas, colocando-os em situação de igualdade com outras obras literárias, outras representações culturais. Neste trabalho foram escolhidos dois livros, que representam as questões aqui levantadas da música na escola e as relações étnicas. Os livros *A Menina e Tambor* e *Koumba e o Tambor Diambê*, foram escolhidos por apresentarem textos muito simples. As duas histórias tratam da tentativa de comunicação e de se fazer ouvir, que é potencializada pelo tambor. O primeiro livro mostra a sagacidade de uma menina em busca de comunicação com o mundo, também revela o processo de empoderamento, quando

a menina encontra a solução para chamar a atenção para si, tocando seu tambor atraindo as pessoas por onde ela passa. O segundo livro apresenta Koumba e seu instrumento musical que faz soar a mensagem de cantar a igualdade e curtir as diferenças.

A menina e o Tambor é um livro apenas de imagens e se inicia com uma menina circulando alegremente entre pessoas adultas. Aos poucos, ela observa que todas estão tristes, preocupadas, abatidas e, ela se empenha em alegrá-las. As ilustrações mostram-na como uma personagem negra, marcada inclusive, por certa forma de pentear os cabelos (presos em tranças assemelhadas ao que tem sido chamado de afro-penteado). No desenrolar da trama é a protagonista que se entristece e, nas ilustrações, se pode ver seu coração sobreposto ao desenho de seu corpo. Escutando o próprio coração, a menina usa o tambor para se comunicar com os outros personagens que se unem a ela, batucando também objetos como panelas, baldes, latas e cabos de vassoura.

O segundo livro se passa em um ambiente de casa simples onde a ancestralidade é representada por um personagem de cabelos brancos que destaca as batidas do coração e do tambor como os sons que saem do continente africano e se espalham pelo planeta. Um menino não negro é integrado à história para duplicar o ressoar da mensagem de que é chegada à hora de cantar a igualdade e curtir as diferenças.

Revisão da Literatura

Buscando verificar os estudos da área de educação musical, dos afrodescendentes na escola e a literatura infantil, foi feita uma breve revisão de literatura, para isso foram usados os autores, Émile-Jaques Dalcroze (1865-1950), Justine Ward (1879-1975), Edgar Willems (1890-1978), Carl Orff (1895-1982), Murray Schafer (1933), Gouvêa (2005) os quais deram contribuição para este trabalho e serão explicados a seguir, de forma reduzida.

Émile-Jaques Dalcroze (1865-1950) dava imensa importância ao movimento e ao ritmo, como tal concebeu um sistema musical a Eurritmia, que tinha como base a formação do ser humano através do movimento e do ritmo, conseguindo coordenar a parte intelectual com a parte muscular. Deste modo este autor entende a experiência corporal como sendo indispensável para o processo de aprendizagem em música neste método. “O pedagogo defende que a aprendizagem musical deve

ser feita e compreendida através do movimento corporal, com o objetivo de desenvolver a criatividade e a psicomotricidade através do ritmo, da improvisação, do canto, da escuta ativa e do solfejo corporal" (Sousa, 1999). Assim o pedagogo propõe o rompimento do corpo-mente, estabelecendo relações entre a educação musical baseada na audição e atuação do corpo.

Ao analisarmos Justine Bayard Ward (1879-1975), com o seu "Método Ward" enfoca que a música deve chegar a todas as crianças, não apenas às que pertencem a um determinado nível social. "As aprendizagens alcançadas por meio deste método são adquiridas através de brincadeiras com ritmos e sons." Para ela o ouvido, a voz e o ritmo, quando trabalhados auxiliam os alunos o nível de criatividade e de expressão". (Sousa, 2008).

Já Edgar Willems (1890-1978), ao falar do seu método refere que os princípios e fundamentos não partem da matéria nem dos instrumentos, mas sim dos princípios da vida que unem a música e o ser humano, merecendo especial importância o movimento e a voz. "Para o pedagogo a audição é à base da musicalidade, deste modo, antes de se dar início à prática instrumental ou ao solfejo, é necessário que haja uma preparação para tal, tendo por base o sentido rítmico e a audição, mas sem teorizar." (Sousa, 2008).

Carl Orff (18951982) traz uma proposta pedagógica diferente e relação em educação musical e não criou um método, mas sim princípios metodológicos, onde elementos e conceitos como ritmo, melodia, improvisação, criatividade, jogos, e instrumentos são apontados como princípios básicos que auxiliam o desenvolvimento da criatividade o canto, a dança e as atividades lúdicas. O pedagogo dá muita importância à Improvisação, onde a imitação, os ostinatos e a pergunta resposta são elementos fundamentais. A improvisação está presente nos seus princípios metodológicos desde a fase inicial até chegar a fases mais avançadas.

Murray Schafer (1933) tem como objetivo principal da sua metodologia despertar a curiosidade, o interesse e o entusiasmo dos alunos pelos sons e ruídos do seu meio envolvente, seja em casa, na escola, na rua, no jardim, no campo, por sons agradáveis ou desagradáveis, etc., denominando tudo isto por paisagem sonora. (Schafer, 1997). Assim, todas as atividades propostas pelo pedagogo podem ser realizadas dentro e fora da sala de aula. Após a audição ativa dos sons e ruídos, é conveniente proporcionar aos alunos o contato com instrumentos musicais.

Seguindo a revisão da literatura faremos algumas considerações sobre afrodescendentes na escola, e a literatura infantil.

Com o propósito de demonstrar a construção das representações sobre os afrobrasileiros presente nas produções literárias destinadas aos jovens e crianças recorreu-se ao trabalho de Gouvêa (2005) “Imagens do negro na literatura infantil brasileira: análise historiográfica”, no qual estudou os livros que tiveram mais de uma edição ao longo das três primeiras décadas do século XX. A autora analisou 17 obras. Segundo a autora, nas duas primeiras décadas do século XX havia a preocupação com a nacionalização da produção cultural vinculada ao ideal civilizatório, glorificando as grandezas do nosso povo e terra identificado-as com a cultura européia. A incorporação da temática racial a partir da década de 1920 na literatura infantil fazia interlocução com os discursos produzidos no campo científico e artístico.

Para este estudo foram analisados dez livros que apresentam personagens afro-brasileiros e/ou africanos como protagonistas. Dos dez livros, quatro apresentam personagens afro-brasileiros em situações cotidianas contemporâneas, a saber: Os Tesouros de Monifa de Sonia Rosa (2009), Betina, de Nilma Lino Gomes (2009), Bruna e a Galinha D’Angola de Gercilga de Almeida (2009) e Os Ibejis e o Carnaval de Helena Theodoro (2010). Os outros seis tratam de releituras de contos/lendas africanos: Lila e o segredo da chuva de David Conway (2010), Os gêmeos do Tambor de Rogério Andrade Barbosa (2006), Os nove pentes D’ África de Cidinha da Silva (2009), Sikulume e os outros contos africanos de Julio Emilio Braz (2010), Sua majestade, o elefante de Luciana Savaget (2006) e Lendas da África Moderna de Heloisa Pires de Lima e Rosa Maria Tavares Andrade (2010). A análise dos livros está pautada nas questões norteadoras deste trabalho. Os dez livros cumprem as características pensadas por Jovino (2006). Buscam uma representação não estereotipada dos afro-brasileiros e de suas culturas.

Fundamentação Teórica

Para a fundamentação dessa pesquisa considerou-se importante dialogar com autores que pesquisam questões relativas à Educação Musical, Afrodescentes na escola, e Literatura infantil. Foram pesquisados os autores, Zoltán Kodaly em seus princípios pedagógicos nos mostra que todas as pessoas que são capazes de dominar um idioma, são capazes de dominar a linguagem musical. Defende que a

linguagem musical pode ser aprendida e ensinada como qualquer habilidade, e que a educação musical é mais efetiva quando iniciada desde cedo com crianças, assim como em outras modalidades da educação. Émile Jaques Dalcroze, tinha como pressuposto que o corpo era receptivo total dos sons. Afirma que o elemento musical pode ser realizado corporalmente. John Paynter sua pedagogia é de que a música é possível á todos,pois oferece possibilidades para trabalhar as atividades e que não precisa ser especialista para isso. Fúlvia Rosemberg, defende ações afirmativas,sobre o racismo historicamente instaurado dentro da sociedade e principalmente no meio onde vive a criança na escola, principalmente na educação infantil, critica a forma como é apresentada a figura do negro em livros didáticos .Paulo Vinicius Baptista Silva defende as mesmas idéias de Rosemberg e fala sobre a figura do negro dentro dos livros didáticos , focalizando os livros de Língua Portuguesa, Henry Giroux oferece aos educadores uma linguagem crítica para ajudá- los a compreender o ensino como uma forma política cultural, isto é, como um empreendimento pedagógico que considera com seriedade as relações de raça, classe, gênero.

Educação Musical

A educação musical no Brasil hoje passa por um processo de evolução, contamos com a aprovação da Lei 11.769/2008, que inclui a obrigatoriedade do ensino da música nos currículos escolares. No entanto passamos ainda por desafios, entre eles à escassez de professores com formação musical. Outra dificuldade é a falta de estratégias organizadas e consistentes de ensino de música. No entanto é possível aprender e propor formas de trabalhar a música nas escolas. Podemos nos inspirar nos educadores musicais em suas pedagogias musicais, como os de Kodaly, Dalcroze, Paynter.

Para Dalcroze (1865 – 1950), qualquer fenômeno musical é objeto de uma representação corporal. A memória auditiva, a atenção e a capacidade de livre expressão do aluno são componentes para a criação rítmicos e melodias com ritmo com movimentos simples e coreografados de exercícios.

Zoltán Kodály (1882-1967) sublinhou a importância do movimento rítmico na educação musical. Este autor preconizou o envolvimento de crianças em atividades como andar e bater palmas, em danças folclóricas, dentre outras atividades rítmicas.

Organizou um método que apresentava os conteúdos que deveriam ser abordados e que combinariam uma leitura e escrita musical acessível e um instrumento musical.

Segundo o educador musical inglês John Paynter (1931-2010), a educação musical passa a visar não somente a formação de músicos profissionais, mas "proporcionar o contato com a música através de experiências variadas e criativas".

Para Paynter estamos em um período de mudanças e o surgimento de novas técnicas composicionais abre um leque de possibilidades de exploração do material sonoro, o uso de novas grafias em substituição a notação musical,

Hans Joachim Koellretter (1915 – 2005) artista e educador, jamais considerou a educação musical unicamente em sua condição de meio para a aquisição de técnicas e procedimentos necessários à realização musical. Sua abordagem priorizou e valorizou a importância e o porquê da música e da arte na vida humana, sempre lembrando que cada sociedade, com suas características e necessidades próprias, condiciona um tipo de arte. Ele sempre orientou seus alunos a trabalharem com materiais sonoros diversos, como instrumentos de cozinha, sucatas e instrumentos musicais produzidos por outras culturas diferentes da sua, alem do contato com instrumentos musicais tradicionais e o uso dos novos meios tecnológicos.

Afrodescendentes na Escola

A população negra brasileira encontra dificuldades para permanecer e ter sucesso no processo de formação e educação que a possibilite ter acesso ao conhecimento historicamente produzido. No que diz respeito à educação brasileira é possível perceber e vivenciar as distorções sobre os negros em materiais didáticos pedagógicos e também na forma de ministrar as aulas, que por vezes, são carregadas de falta de conhecimento e preconceito com relação aos negros, sua história, suas características e sua cultura. Em determinados livros didáticos o negro aparece ocupando profissões subalternas, como empregadas domésticas, motoristas e realizando trabalhos braçais: De acordo com Rosemberg (1998).

> [...] assim, pelo menos desde a década de 1970, foram sendo realizadas pesquisas sobre livros didáticos de diferentes disciplinas e níveis escolares e de literatura infantojuvenil que evidenciam o forte preconceito racial aí veiculado, que se manifesta desde a menor representação de personagens negros a servirem de modelo, passando por sua desqualificação até a omissão quanto à

> contribuição do negro na formação cultural do Brasil. (ROSEMBERG, 1998, p.84).

Um passo importante para a atuação dos professores frente à promoção da igualdade racial deve ser um olhar atento para os materiais didáticos, principalmente o livro didático, para não deixar passar discursos racistas, sem uma intervenção que possa contribuir para a igualdade racial

Para efetivar a real aplicação da Lei n.º 10.639/03, os diretores, a equipe pedagógica e os professores precisam aprofundar o conhecimento teórico metodológico sobre o assunto e viabilizar condições para consolidação deste conhecimento, com a intenção de implantar na escola uma prática anti-racista.

O fazer musical, precisa de organização, por parte das escolas e professores, sabemos da dificuldade de instrumentar todas as escolas, com professores e materiais necessários, mas o fazer musical também está pautado na pratica e na improvisação. Para ensinar música o professor pode usar materiais que estejam disponíveis em sala de aula, como mesas cadeiras, criando materiais a partir de sucatas, usando os sons do corpo.

A Música convive com sistemas de transmissão e renovação, com sistemas de ensino musical que pouco ou nenhum espaço, as atividades de criação que incluem jogos de improvisação, composições, arranjos, formas de registro e grafia devem integrar o cotidiano musical dos alunos, em cada fase, com base na tradição e também na pesquisa de novas possibilidades. Tais atividades devem se realizar em contextos de intersecção com os conteúdos trabalhados e também com as demais formas de realização musical.

Literatura Infantil

Quanto às representações sobre os afro-brasileiros presentes nas produções literárias destinadas aos jovens e crianças é interessante demarcar o período de reconstrução de um novo cenário e de novas narrativas dedicadas aos mesmos.

Segundo Jovino, na literatura infanto-juvenil contemporânea, muitas obras têm buscado uma representação não estereotipada do negro e da cultura negra com o intuito de contribuir com os seguintes temas: uma outra visão de África, uma ilustração de personagens negros que não difunda estereótipos negativos e não corrobore para o racismo, uma valorização dos traços e símbolos da cultura afro-

brasileira, tais como as religiões de matrizes africanas, a capoeira, a dança e os mecanismos de resistência diante das discriminações.

Dessa maneira, é possível fazer reflexões e apontamentos sobre a temática, partindo do pressuposto de que não há uma receita a ser seguida, muito menos um caminho único, mas sim a construção de novos caminhos. A literatura enquanto arte literária possibilita romper com os padrões normativos e configura novas perspectivas, tanto de ordem temática quanto de ordem discursiva, abrindo espaço para vozes questionadoras dos próprios sujeitos afrobrasileiros. Assim, tais sujeitos passam a ser protagonistas de sua própria história.

Metodologia e Desenvolvimento do Trabalho/ Situação Pedagógico-Musical

A metodologia utilizada no presente trabalho é a da pesquisa-ação com a abordagem qualitativa.

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento, supondo um contato direto e prolongado do mesmo com o ambiente e a situação que está sendo investigada.

A pesquisa qualitativa assume diferentes significados no campo das ciências sociais, com dados ligados a realidade do universo estudado, com seus significados, motivos e aspirações, que correspondem ao espaço das relações humanas. Nas ciências sociais os pesquisadores ao empregarem o método qualitativo, estão mais preocupados com o processo social do que com a estrutura social.

O método qualitativo empregado para a coleta de dados foi o questionário. Embora nem todos os projetos de pesquisa utilizem o questionário como instrumento de coleta e avaliação de dados, este é muito importante na pesquisa científica, especialmente nas ciências da educação. Marconi e Lakatos (2003, p. 201) definem questionário como sendo “um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. A aplicação de um questionário permite recolher uma amostra dos conhecimentos, atitudes, valores e comportamentos.

A pesquisação foi usada para produzir informação e conhecimento. Segundo (Thiollent, 1985: p14) “A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos

da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo.

Assim o projeto de pesquisação foi desenvolvido de acordo com os blocos temáticos da música e da história afro-brasileira e da literatura infantil. Foi desenvolvido em cinco encontros, em forma de oficinas no Instituto Estadual de Educação Paulo a Gama em Porto alegre, em uma turma de trinta alunos do 4º ano do Ensino Fundamental. Estas oficinas foram realizadas em sala de aula e tiveram como objetivo tratar a autoestima e autoaceitação dos alunos, abalados pelo preconceito e discriminação, dentro da sala de aula e na escola, trazendo como aliados à música e a literatura.

No primeiro encontro foi explicado todo o projeto e como seriam desenvolvidas as atividades, foi distribuído o questionário para o preenchimento em sala intitulado, "Conversas sobre história, preconceito e música", que trazia as seguintes perguntas*:* O que você sabe sobre os negros e a África? Você já tinha ouvido falar sobre a Lei 10.639/03, que fala sobre a obrigatoriedade do ensino da cultura africana nas escolas? E da Lei 11.769/08 que fala sobre o ensino da música na escola? Você já presenciou algum tipo de preconceito? Em que local ocorreu? Como você vê o ensino da música na escola? A música pode ajudar a resolver problemas dentro da sala de aula e na escola? Você tem contato com instrumentos musicais? Onde? Essas perguntas foram realizadas com o propósito de avaliar o conhecimento prévio dos alunos a respeito do tema que estaria presente em todas as oficinas do projeto a partir daquele dia:

Analisando as respostas dos alunos em relação à primeira pergunta do questionário, percebi que falta de conhecimento dos alunos sobre a cultura africana, pois eles relacionam a África a escravidão, a miséria a fome e as doenças, Vejamos algumas respostas:

> -"Eu aprendi que os negros eram escravos aqui no Brasil e tinha que trabalhar de graça, e só apanhavam e sempre ficavam doentes". (Claudia, 9 anos aluna do 4º ano, questionário aplicado no dia 29/08/2014).
>
> -"Eu sei que existem negros também na África, porque vi num livro ele amarrado e alguém batia nele." (Vando, 10 anos aluno do 4º ano, questionário aplicado no dia 29/08/2014).
>
> -"Eu sei que os negros foram escravos e eram trazidos da áfrica para trabalhar aqui no Brasil, eles passaram muito frio e fome".

> (Maria 11 anos aluna do 4º ano, questionário aplicado no dia 29/08/2014).

A partir da amostra pode-se perceber a falta de informação dos alunos em relação ao tema, a figura do negro não é vista de forma positiva. O que é influencia pelo livro didático principal fonte de referência dos alunos onde ele é visto como pessoa que é maltratada e inferiorizada. Dos trinta alunos que participaram do projeto apenas uma aluna teve um posicionamento diferente da questão, falou sobre os africanos que estão chegando ao Brasil, para trabalhar, por que no seu país a vida é muito difícil e não tem emprego para todos.

Em relação à segunda pergunta, sobre a obrigatoriedade do ensino da cultura afro e da música na escola, não sabiam das leis, mas acharam importante poder saber mais sobre a África e seus habitantes, mas para eles o mais importante é aprender música.

A terceira questão respondida por eles, sobre o preconceito e o lugar onde ele ocorreu, todos citam exemplos que aconteceram com seus vizinhos, familiares, mas a resposta de uma aluna justifica uma parte desse trabalho.

> -“Eu sofri preconceito na escola, eu sou preta e todos os meus colegas me chamam de feia e burra eles falam até do meu cabelo eu choro muito, tenho vontade de sair da escola. Já pedi pra minha mãe. Aqui na escola ninguém faz nada. (Mariana aluna do 4º ano, questionário aplicado no dia 29/08/2014).

Combater o preconceito é um dos maiores desafios da escola e para o professor. Pois além de mediar situações de conflito a escola reflete o que acontece na sociedade, uma das possíveis soluções para essa temática é o debate.

As perguntas quatro e cinco foram analisadas em conjunto, A pergunta quatro, os alunos acham que a escola tem que ensinar a fazer música, ensinar a cantar e tocar algum tipo de instrumento. Quanto à pergunta cinco, responderam de forma afirmativa sem justificar suas respostas. A ultima pergunta do questionário dos trinta alunos participantes 29 são praticantes da religião afro, e freqüentam ambientes com música e instrumentos estão presentes.

A última pergunta do questionário dos 30 alunos participantes 29 são praticantes da religião afro e aprenderam a tocar um instrumento com seus pais, tios e irmãos e 17 desses 29 são integrantes de escola de samba na ala mirim.

A terceira atividade foi a dinâmica do espelho, para que pudessem identificar as palavras-chave relacionadas ao preconceito, tais como identidade, diferenças.Na quarta atividade do primeiro encontro, os alunos foram divididos em pequenos grupos e apresentaram os resultados através de um debate.

No segundo encontro foi apresentado aos alunos a animação A menina e o Tambor e o livro Koumba e o Tambor Diambê, como introdução ao eixo pedagógico musical do projeto, a partir desses elementos fizemos o estudo dos sons e fizemos a escuta do coração, neste encontro construímos alguns instrumentos musicais, que usamos na terceira atividade do dia. A quarta atividade do dia foi a escolha das figuras representativas para trabalhar a música, cada uma representava um instrumento musical, como estavam divididos em grupos se organizaram para a apresentação de suas composições no próximo encontro.

No terceiro encontro os alunos já tinham o material pronto e cada grupo apresentou o resultado de seu trabalho. Na segunda etapa dessa atividade musical foram formados grupos com os alunos que tinham figuras representativas dos sons iguais e passaram a fazer improvisações a partir do tema. Para o quarto encontro, os alunos ficaram divididos em dois grandes grupos. O primeiro grupo ficou responsável em trabalhar com o filme A Menina e o Tambor e o outro grupo com o livro Koumba e o Tambor Diambê. Esta atividade foi desenvolvida no quarto encontro, pois precisavam de tempo para planejar e reunir o material necessário.

No quarto encontro os alunos já estavam com a atividade pronta, fizeram alguns ajustes necessários e apresentaram seus trabalhos. A última atividade desse quarto encontro foi a percussão corporal e a prática dos instrumentos. Para tanto, usamos as mesmas figuras representativas do som usadas no terceiro encontro.

O quinto e último encontro foi o fechamento do projeto com as composições feitas a partir da percussão e estudo da música “Olhos Coloridos da cantora Sandra de Sá. Nesta ultima tarefa reuniram-se novamente em pequenos grupos e cada um trabalhou o repertório baseadas nas músicas da cultura africana como o samba, a batucada.

QUADRO DEMONSTRATIVO DAS ATIVIDADES

1ª aula: Dinâmica e Debates	2ª aula: Imagem literatura e sons	3ª aula: Representações	4ª aula: Oficinas de sons	5ª aula: Apreciação, composição
Dinâmica do espelho.	Apresentação da animação A menina e o Tambor. Leitura do livro Koumba e o Tambor Diambê.	Socialização dos trabalhos com figuras e sons.	O Corpo que fala atividade de percussão corporal.	Composição e improvisação
Conversas sobre identidade e preconceito.	Estudo dos sons. Dinâmica (escuta do coração). Socialização dos resultados.	Sonorização da animação A Menina e o Tambor. e do livro Koumba e o Tambor Diambê.	Pratica de instrumentos musicais construídos pelos alunos.	Estudo da letra da musica olhos Coloridos (Sandra de Sá).
Conhecendo e Reconhecendo a África	Oficina Construção de instrumentos musicais.	Representação das historias através de cores e sons.	Pratica de ins trumentos musi cais trazidos de casa, nas práti cas religiosas.	Improvisações a partir da música Olhos coloridos.
Articulando valores oralidade, musicalidade, ludicidade.	Escolha das figuras representativas a partir dos estudos do tema “Conhecendo e Reconhecendo a África. Criar uma identidade sonora para cada figura.			Atividade livre de canto e batucada

Considerações Finais/Conclusões

Como conclusão do trabalho deixo meu depoimento sobre o motivo que gerou este estudo. Comecei a trabalhar nessa escola no segundo semestre desse ano e

encontrei um ambiente tumultuado, com muitos conflitos. Os alunos não conseguiam sequer prestar atenção nos conteúdos, na hora do recreio assim como na sala de aula agrediam-se verbalmente com termos preconceituosos. Por várias vezes interferi, mas o problema continuou aumentando. Foi então que decidi aplicar esse projeto e através do mesmo, ou seja, da relação com a cultura, a música e literatura me foi possível construir alternativas para estas condutas preconceituosas dentro do espaço escolar, que foram conduzidas em busca de situações onde as relações étnico-raciais encontraram caminhos de respeito e saudabilidade.

O objetivo deste trabalho foi contribuir com o debate sobre o reconhecimento e valorização da cultura afro-brasileira nos diferentes âmbitos educacionais a partir das séries iniciais do ensino fundamental. Desenvolvendo o tema da arte literária e da música articulada aos processos de identidade étnico-racial dos afro-brasileiros e africanos, foi feita a problematização das questões do negro e da diversidade social.

Este projeto tratou a problemática da autoestima e da autoaceitação de alunos discriminados dentro da sala de aula. O debate sobre as questões étnico-raciais usando a música e a literatura como vetor, tornou-se um grande aliado para minimizar os vícios de comportamento preconceituosos que muitas vezes tidos como naturais dentro do ambiente escolar. O desenvolvimento desse projeto oportunizou aos alunos desenvolverem ações dentro da sala de aula e na escola.

A pesquisa-ação contribui para a criação de caminhos alternativos, dando destaque à beleza negra, às diferenças culturais e às contribuições da cultura africana e ao ensino da música, ficou evidenciado nos depoimentos dos alunos, no final do projeto

Quando trabalhamos os dois livros: A menina e o Tambor e Koumba e o Tambor Diambê na oficina de Imagens, literatura e sons, ficou bem claro o entendimento dos alunos sobre o tema, nesta oficina os alunos teriam de representar os personagens através de cores e para minha surpresa a figura do personagem negro assim como a personagem branco foi representada com muitas cores, eles usaram camisetas, faixas e a pintura na pele em sua representações. Na oficina de sons trouxeram contribuições de seus ambientes, trazendo instrumentos de suas praticas religiosas, criando um ambiente de troca.

A homologação das leis que determinam o ensino da música e da cultura africana nas escolas criou o pretexto necessário para a inclusão dos conteúdos abordados neste trabalho. A temática do preconceito foi proposta, tratada e aceita

pelos alunos de forma tranqüila e curiosa, o uso da literatura infantil ligada à matriz africana foi um elo de comunicação entre esses dois temas e a música tornou esse trabalho possível. Os objetivos propostos para esse trabalho foram todos alcançados. Os alunos puderam vivenciar a prática musical, conhecer um pouco de suas origens e compartilhar com os colegas momentos de prazer e aprendizado, através da comunicação individual e coletiva.

Referências:

ALMEIDA, Gercilga. *Bruna e a Galinha D' Angola***.** Rio de Janeiro, Pallas.2009.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith, GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais:* pesquisa quantitativa e qualitativa**,** 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2001.

BARBOSA, Andrade Barbosa. *Os Gêmeos e o Tambor*. Belo Horizonte, Editora DCL, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental:* introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, 2004.

BRAS, Julio Emilio, Sikulume e os outros contos africanos**,** Rio de Janeiro, Pallas, 2010.

BRITO, Teça Alencar*. Koellreutter Educador***:** o humano como objetivo da educação musical**,** São Paulo: Petrópolis, 2001.

COSTA, Manu**.** *Koumba e o Tambor Diambê***.** Belo Horizonte, Mazza, 2006.

DAVID, Conway. *Lila e o segredo da chuva***.** Bahia, Biruta, 2010.

GIROUX, Henry. Além da política educacional. In: *Cruzando Redefinindo as fronteiras da raça e da etnicidade as fronteiras do discurso educacional*: novas políticas em educação/ Henry A. Giroux; trad. Magda F. Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999

HELENA, Theodoro. *Os Ibejis e o Carnaval*. São Paulo, 2006.

JUNQUEIRA, Sonia*. Amenina e o tambor*. Belo Horizonte, Autentica, 2009.

JOHN, Paynter. A música criativa na escola. In: MATEIRO, Tereza, ILARI, Beatriz (org.) *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: Editora Ibpex,2011 p.243-267.

JOVINO, Ione da Silva. Literatura infanto-juvenil com personagens negros no Brasil**,** in: SOUZA, Florentina; LIMA, Maria Nazaré. *Literatura afro-brasileira***.** Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais, Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006

LIMA, Heloisa Pires. ANDRADE, Rosa Maria Tavares. *Lendas da África Moderna*. São Paulo Elementar. 2010.

MORAES. J. Jota de. *O que é Música***.** Coleção Primeiros Passos, São Paulo: Brasiliense. 2008.

MARCONI, M. de A. LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica.* 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

PENNA. M. Revendo Orff: Por uma apropriação de suas contribuições. In: PIMENTEL (org.) *Sons, gestos, forma, cor*: dimensões da arte e seu ensino. Belo Horizonte. Editora Com Arte, 1995.

RAYMOND. Murray Schafer: O educador musical em um mundo de mudanças In: MATEIRO, Tereza: ILARI, Beatriz (org.) *Pedagogias em educação musical*.Curitiba: Editora Ibpex,2001p.277-295.

ROCHA, C.M.M. *Educação Musical*: método Willems. Salvador: Faculdade de Educação da Bahia,1990.

ROSA, Sonia. *Os tesouros de Monifa***.** Editora Brinque Book. Salvador,2009.

ROSEMBERG, Fúlvia. Raça e desigualdade educacional no Brasil. In: AQUINO, Julio Groppa (org.) *Diferenças e Preconceito na escola* – alternativas teóricas e práticas**,** São Paulo: Summus, 1998.

SAVAGET, Luciana. *Sua Majestade, o Elefante***.** São Paulo**.** Elementar. 2010.

SILVA, Cidinha. *Os Nove Pentes da África*. Salvador, Mazza, 2009.

SILVA, Paulo Vinícius Baptista. Relações raciais em livros didáticos de Língua Portuguesa. *Tese de Doutorado em Psicologia Social*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: 2005.

SOUSA, M. *Metodologias do Ensino da Música para Crianças***.** Vila Nova de Gaia: GAILIVRO. 1999.

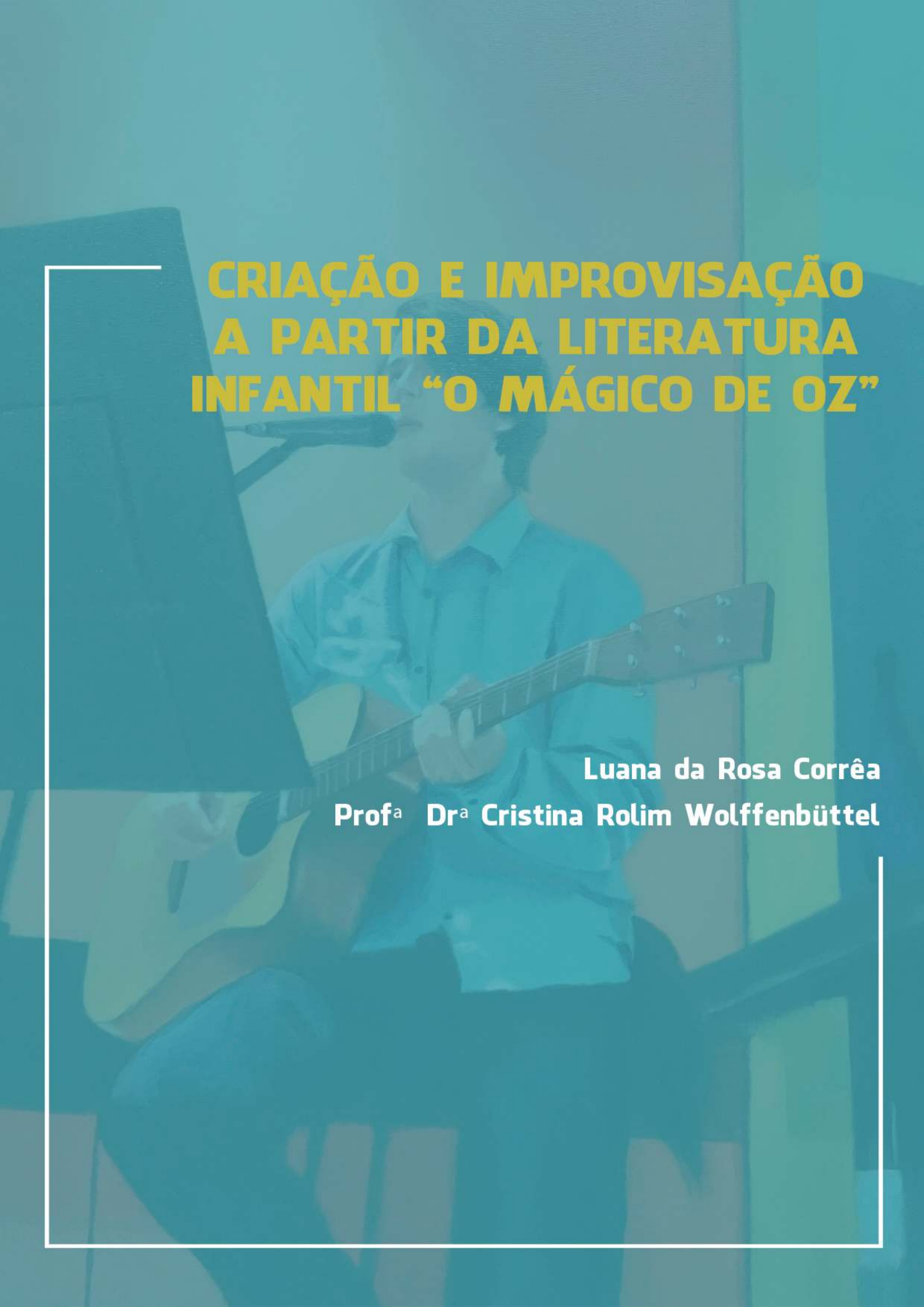
SOUSA, M. *Música, Educação Artística e Interculturalidade* - A alma da arte na descoberta do mundo**.** Lisboa, 2008.

SWANWCK, Keith. *Ensinando Música Musicalmente***.** Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho, São Paulo: Moderna. 2003.

MATEIRO, Teresa; ILARI. Beatriz (org). *Pedagogias em educação musical***.** Curitiba: IBPEX, 2001 (serie educação musical).

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-Ação***.** São Paulo: Cortez, 1985.

ZOLTÁN, Koldály. *Alfabetização e habilidades musicais*. In: MATEIRO, Tereza, ILARI, Beatriz (org.) Pedagogias em educação musical. Curitiba: Editora Ibpex,2011 p.55-81.



CRIAÇÃO E IMPROVISAÇÃO A PARTIR DA LITERATURA INFANTIL "O MÁGICO DE OZ"

Luana da Rosa Corrêa

Profª Drª Cristina Rolim Wolffenbüttel

CRIAÇÃO E IMPROVISAÇÃO A PARTIR DA LITERATURA INFANTIL "O MÁGICO DE OZ"

Luana da Rosa Corrêa
Profª Drª Cristina Rolim Wolffenbüttel

Introdução

Venho, nesta minha caminhada na rede regular de ensino, buscando resgatar a música dentro da sala de aula como um conhecimento a ser aprendido e não somente como um complemento de um conteúdo.

A partir deste olhar, comecei a observar que era possível trabalhar música a partir da literatura infantil que abordava temas musicais e os alunos tinham um aprendizado muito significativo quando usava esta prática, se envolvendo nas aulas com muito interesse. Mas, percebi que muito pouco se trabalhava em relação às composições e improvisações na escola.

A vivência que tive com a música desde a minha infância era cantar para alegrar minha família, inventando melodias por gostar de improvisar, de adorar escutar as músicas que cantava quando meu pai gravava minhas canções e, hoje, observo que minha filha de 5 anos tem o mesmo gosto de criar músicas e improvisar e damos muito incentivo a isto. E, a partir desta vivência, me fiz a seguinte pergunta? Será que é possível resgatar esta "brincadeira de infância" de compor música? De que forma poderia se trabalhar para que os alunos fizessem suas criações (composições) e improvisações de forma significativa?

Com a análise de minha vivência e com o interesse dos alunos quando trabalhava música a partir de histórias com temas musicais, buscarei verificar se é possível criar e improvisar a partir da literatura infantil, buscando resgatar este aprendizado. Zagonel (2012) afirma que:

> [...] em muitas formas de ensino de música, a criação é uma etapa que só tem lugar quando acontece no final do processo, ou seja, quando o aluno segue o caminho da composição. Porém, nas concepções atuais de educação musical, a liberdade de criação é um procedimento a ser desenvolvido em todos os estágios, da iniciação ao aprimoramento. (ZAGONEL, 2012, p. 18).

Portanto nesta pesquisa, procurarei relatar e analisar dados a partir da minha prática em sala de aula buscando desenvolver a criação e improvisação musical de forma criativa, a partir da literatura infantil, com uma turma do 3º ano de uma escola da rede municipal de ensino do município de São Sebastião do Caí, Rio Grande do Sul.

Através desta pesquisa estudarei diversas possibilidades de se trabalhar composições e criações interligadas com a história infantil "O mágico de Oz", pois, como diz Ponso (2011), relacionar a música com a literatura infantil se torna uma diversão na escola às crianças. Orff também comenta que a criação musical "deve ser constante na prática musical", não pensando em "produzir obras primas, mas sim criações infantis onde a criança pode libertar sua Psique, acionar sua inteligência, exercitar possibilidades, cantando, tocando ou ganhando autoconfiança através de sua obra realizada" (ORFF *apud* ALFAYA,1987, p. 73).

Assim, partindo destes pressupostos, dei início a este trabalho junto à Especialização em Educação Musical, na Uergs.

Revisão da Literatura: Composição e Improvisação

Na minha prática em sala de aula percebi que pouco desenvolvia a criatividade de meus alunos, achando que, por terem pouca idade, não eram capazes de criar e ousar. Com isto senti a necessidade de resgatar a criação, trazendo a presença do "espírito criador" que Koellreutter defendia, pelo fato de que acreditava que "os educadores se prendiam a métodos e modelos programados que acabavam minando o espírito criativo, vivo e curioso que habitavam nos alunos" (KOELLREUTTER *apud* BRITO, 2001, p. 30).

E, para desenvolver a composição e improvisação na sala de aula, busquei primeiramente pesquisar e compreender a importância de trabalhar estes componentes da educação musical.

Zagonel (2012) define que composição normalmente sugere a utilização de um sistema composicional determinado, e prevê uma elaboração e organização das ideias musicais antes que a música propriamente dita aconteça. A composição precede a interpretação musical. Já a improvisação acontece quando criamos ou modificamos uma música enquanto ela está acontecendo, ou seja, de modo espontâneo, durante a interpretação musical. Mas, acredita que devemos estimular

nossos alunos a fazer música sempre, sem bloqueios, sem regras rígidas com criação simples e improvisada.

Deckert (2012) destaca que o professor deve propor atividades com envolvimento direto com a música trazendo a composição como uma delas. Define que composição inclui todas as formas de invenção musical, como a improvisação, e não somente composição escrita. É o ato de fazer um objeto musical por meio da reunião de sons de forma expressiva.

Brito (2003) acredita que improvisar é um dos modos de realização musical, ao lado da interpretação e da composição. A improvisação está intimamente ligada à tradição musical oral, que independe da notação e não tem como meta a perpetuação, mas sim a comunicação imediata. De acordo com Brito (2009):

> [...] é importante lembrar que a improvisação, nos territórios da educação musical, transforma qualitativamente os modos de lidar com o sonoro e musical, ampliando as capacidades de perceber, de escutar, de realizar e de refletir sobre tal fazer. (BRITO, 2009, p. 15).

A partir destas definições entende-se o que é improvisação e composição e sua importância na sala de aula. É importante que o professor busque, através de sua metodologia, incentivar que os alunos criem e brinquem com a música de forma espontânea e criativa, criando de forma simples sem regras rígidas, não somente composições escritas como também composições sonoras. Zagonel (2012) destaca sobre a importância deste processo de criação afirmando que:

> [...] o estímulo à criação, em todas as etapas do processo, é um ponto a ser considerado com primazia, a partir da utilização de jogos como meio pedagógico. O aspecto criativo e lúdico deve, assim, propiciar prazer em fazer música. (ZAGONEL, 2012, p. 127).

Brito (2009), em seus trabalhos, apresenta atividades que envolvem improvisação e criação. Destaco uma delas, onde a autora desenvolve a educação musical a partir da brincadeira musical portuguesa “A barca virou”. A prática acontece com crianças entre três e seis anos e busca com ela tramar o fazer musical das crianças com o seu acontecimento nos territórios da educação.

Nesta trama, Britto (2009) ampliou o repertório musical das crianças trazendo uma canção portuguesa, como também sua cultura e navegou em “mares musicais”

aproveitando a mesma canção (BRITO, 2009, p. 15). A partir dela brincava com os alunos sonorizando com sons vocais ou corporais e com instrumentos musicais de sucatas, construídos pelos próprios alunos, buscando a improvisação, como também outros caminhos e possibilidades para o desenvolvimento de práticas musicais criativas e reflexivas.

A partir desta perspectiva, busquei outros parâmetros para que composição e improvisação acontecessem de forma criativa. Trabalhar música a partir da literatura infantil era algo que me fascinava. Em minhas pesquisas percebi que a literatura infantil era uma grande aliada à Educação Musical. Ponso (2011) diz que um bom livro de história infantil pode render uma gama de atividades, por vezes até um projeto nas personagens ou assuntos musicais abordados. Podem ser contadas, recontadas, criadas, encenadas, desenhadas e musicadas.

Ponso (2011) afirma que a literatura traz consigo um universo a ser explorado pela música, dando sugestões de várias atividades que se podem realizar com esta ferramenta, como no livro " A historia do tatu" (DUNCAN *apud* PONSO, 2011), onde o personagem quer ser músico, mas não se dá bem com os instrumentos musicais ou com a sua voz, até que se dá conta que seu grande casco é um excelente instrumento sonoro. A partir desta literatura, Ponso (2011), cita que se podem explorar com os alunos os diversos tipos de "sons corporais até a construção de instrumentos sonoros", ampliando as atividades no decorrer das aulas (PONSO, 2012, p. 101). A improvisação e a composição seriam atividades significativas a serem exploradas junto a estes elementos.

A partir desta afirmação e desta prática, percebi que realmente a história infantil "O Mágico de Oz" trouxe um encanto aos olhos dos alunos, ampliando a imaginação e criatividade, facilitando desenvolver a partir da mesma a composição e improvisação musical de uma forma lúdica e atraente, buscando assim um aprender musical com mais significado.

Através das paisagens sonoras e da exploração de sons diversos, também busquei desenvolver minha prática, para que, a partir desta, os alunos começassem a improvisar e a compor. Schafer (SCHAFER *apud* FONTERRADA, 1991, p. 10) explica a importância de abrir os ouvidos dos alunos para os sons diversos e para os sons da vida, desenvolvendo um ouvido pensante. Também trata da importância da criatividade e seu enfoque à sonorização, transformando os sons do cotidiano em música, trazendo um novo paradigma a nomenclatura.

Nesta perspectiva, trabalhar composição e improvisação na sala de aula faz com que os alunos desenvolvam o "espírito criativo". Beineke (2007) afirma que " todas as crianças têm um potencial criativo a ser desenvolvido e que a composição musical pode auxiliar neste desenvolvimento", destacando a aprendizagem criativa como um conceito essencial nesta dinâmica (BEINEKE, 2007, p. 4).

Fundamentação Teórica: Criatividade e Improvisação

A partir da compreensão sobre composição e improvisação e os caminhos que podem ser traçados para que elas aconteçam se faz necessário conceituar aprendizagem criativa e sua relação com a improvisação e composição musical no contexto escola.

Beineke (2007), em suas pesquisas, destaca que o ensino e a aprendizagem da composição musical estão situados no campo dos estudos da criatividade, sendo a composição entendida como uma manifestação criativa. Campos (2000) explica que criatividade é criar, e criar é transformar, perceber, sentir, mobilizar-se, renovando-se e sentindo prazer ao se encontrar com o externo. Alencar (*apud* CAMPOS, 2000, p. 81) caracteriza a criatividade como " ideia original ou reelaboração e aperfeiçoamento de ideias já existentes". Kneller (*apud* CAMPOS, 2000, p. 81) considera que a "criatividade se faz presente quando descobrimos e experimentamos uma ideia ou uma forma de comportamento que seja nova", desconsiderando a pessoa que busca, estimulada pelo "risco do pensamento exploratório e inovador". Ostrower (*apud* CAMPOS, 2000, p. 83) afirma que a "criatividade infantil é uma semente que contém em si tudo o que o adulto vai realizar nos alunos" e afirma que "criar é viver". E, Campos (2000), conclui que:

> [...] a criatividade está presente em todo o ser humano, é necessidade básica da criança e do adulto, diferindo entre eles apenas os seguintes aspecto: a criança, mesmo que afete o ambiente sem qualquer intenção, o faz em função de seu crescimento buscando sua própria realização; já o adulto criativo, acrescenta informação e formação em suas atividades produtivas. (CAMPOS, 2000, p. 83)

Sendo a criatividade parte integrante do ser humano, cabe a nós, professores, estimularmos e desenvolvermos a mesma em nossos alunos. E, a composição musical, tem um papel importante para que isto aconteça. Beineke (2007) afirma que

nos últimos anos esta aumentando o interesse de trabalhar composição nas escolas, mas ainda está pouco presente no contexto escolar e quando presente é “trabalhada de forma um pouco sistemática” (BEINEKE, 2007, p. 6), onde não propicia a aprendizagem criativa.

Nesta perspectiva, Beineke e Machado (2012) explicam sobre a importância de se trabalhar em comunidade, apontando vários autores que estudaram sobre o tema (BURNARD, 2006; ST. JOHN, 2006; MARSH,1995 e 2008; SAWYER, 2006 apud BEINEKE; MACHADO, 2012), afirmando que a criança inicia sua cultura musical a partir de vários convívios sociais e que pode engajar-se criativamente na música dentro de uma grande variedade de comunidade de prática. Portanto, a autora afirma que a meta dos educadores musicais para o desenvolvimento criativo não se resume às técnicas de composição e transmissão de conhecimentos, mas abrange a criação de comunidades musicais de práticas fundadas nos princípios da criatividade e colaboração musical. Desta forma, o aluno pode participar de maneira significativa, respeitando seu próprio nível no qual o fazer musical das crianças é compreendido em relação às práticas musicais a que elas têm acesso, cabendo ao professor ampliar essas possibilidades de acesso e sua compreensão.

Campos (2000) também nos traz uma fala de Schafer (SCHAFER *apud* CAMPOS, 2000, p. 85) argumentando que “numa classe programada para a criatividade não há professor, mas sim uma comunidade de estudiosos”, onde “abrir-se para a criatividade é dar a chance ao aluno e professor, de ambos poderem estar vivos na relação”. Compreender que este processo caracteriza-se na configuração de comunidades de práticas musicais, onde a aprendizagem se dá de forma coletiva, respeitando os conhecimentos do aluno e do professor, fazendo com que se amplie e enriqueça seus conhecimentos musicais, objetivo da educação musical nas escolas (BEINEKE , 2012).

Por isso, construir uma aprendizagem criativa a partir de um trabalho colaborativo, buscando compartilhar experiências faz com que o aluno se aproprie dos conceitos de educação musical, transformando os já existentes. E todo esse aprendizado se dá de forma criativa. Nas palavras de Beineke e Machado (2012), “ a comunidade da sala de aula constrói ideias de músicas num processo de negociação e validação que envolve a interação entre as crianças e o professor” (p. 2).

Campos (2000) nos remete sobre a importância de trabalhar a improvisação de forma coletiva: “Quando feita em grupo, ela representa o diálogo, a troca, a complementação. É o espaço de cada um resultando no mesmo momento sonoro, inspirando surpresa, novidade, enigma e contato” (p. 94). E afirma que improvisar é a oportunidade de renovação na educação musical. Campos (2000) traz a fala de Gainza(1983), que diz que “na improvisação importará a beleza da forma e do conteúdo, devendo ser vista essa beleza na sua acepção mais aberta possível” (GAINZA *apud* CAMPOS, 2000, p. 115).

Portanto, buscar trabalhar a improvisação e criação a partir de uma metodologia criativa e espontânea, através de comunidades de práticas musicais que visem a coletividade, contribuirá para formação de pessoas mais sensíveis, solidárias, críticas e transformadoras, possibilitando, a partir da criação, de pensar em um mundo melhor (BEINEKE,2012b).

Nesta perspectiva, elaborei meu planejamento e, através dele, busquei verificar se é possível trabalhar composição e improvisação através de uma metodologia criativa, buscando o coletivo como aprendizado como afirmam os autores que referenciam minha pesquisa. Apresento, a seguir, o trabalho que foi realizado.

Abordagem, Método e Coleta dos Dados: Traçando um Caminho

Para a realização desta pesquisa foi utilizada a abordagem qualitativa. Ela se caracteriza por enfatizar o processo e seu significado. Ocorre por meio da interação constante entre a observação e a formulação conceitual entre a pesquisa empírica e o desenvolvimento teórico, entre a percepção e a explicação (BULMER *apud* TERENCE, 1977), se apresentando como uma dentre as diversas possibilidades de investigação.

Escolhi esta abordagem, pois pretendia investigar a interação e o envolvimento dos alunos na composição e improvisação de músicas, a partir da literatura infantil “O Mágico de Oz”, através de uma pedagogia criativa, observando todo o processo de construção da Educação Musical. Como diz Wolfffenbüttel (2012), a pesquisa qualitativa não busca explicar as razões dos fenômenos sem, contudo, qualificar os valores e as trocas simbólicas, pois os dados analisados não são numéricos, valendo-se de diferentes abordagens.

Também utilizei como método a pesquisa-ação, pois o mesmo traz significados importantes e diferenciados nos processos de ensino/aprendizagem, sendo capaz de avaliar novas metodologias e situações pedagógicas que, por vezes, não são valorizadas nas pesquisas tradicionais (ALBINO, 2009).

Desta maneira, junto com a prática, construí um caminho de investigação com o objetivo de atingir o objetivo de minha pesquisa utilizando os princípios básicos da pesquisa-ação que são: "agir, reagir, refletir, planejar, ressignificar, replanejar, de acordo com as necessidades coletivas que surgiram durante o período em que a pesquisa ocorreu" (FRANCO *apud* ALBINO, 2009, p. 491).

A coleta dos dados se deu a partir do planejamento colocando em prática na sala de aula, juntamente com os aportes teóricos que consolidaram a pesquisa. A cada plano de aula aplicado era realizada a avaliação através de observação e registro no diário de campo das falas e ações significativas dos alunos, das conquistas, dos progressos e das atividades que atingiram ou não os objetivos gerais e específicos pré-determinados. Assim, verificava, se os alunos conseguiram desenvolver a criação e improvisação musical a partir da história "O Mágico de Oz", valorizando as vivências e representações que trazem e ampliando o conhecimento musical dos mesmos.

O Mágico de Oz canta e Encanta na Escola

Realizarei a pesquisa-ação com uma turma de 3º ano da Escola Municipal Dr. Alberto Pasqualini, localizada em São Sebastião do Caí. A escola possui o ensino fundamental completo, tendo um total de 140 alunos. Ela localiza-se na zona rural e caracteriza-se por atender alunos que dependem de transporte escolar para virem à escola. A única turma multisseriada são o 4º e 5º anos, que tem um total de 14 alunos.

A prática foi desenvolvida durante seis aulas com o 3º ano. Uma turma de nove alunos, com faixa etária entre 7 e 8 anos, com alunos tranquilos e participativos. Nomeei estas seis aulas da seguinte maneira: 1ª aula: "O mágico de Oz e suas paisagens sonoras", 2ª aula: "Objetos sonoros e sons com o corpo - composição e improvisação", 3ª aula: "criações de instrumentos musicais"; 4ª aula: "a magia da mala musical"; 5ª aula: "os sapatos mágicos de lata" e; 6ª aula: "filme musical O Mágico de Oz".

O mágico de Oz e suas paisagens sonoras

Na primeira aula aplicada trouxe aos alunos a história infantil O Mágico de Oz. Realizei a leitura do livro com a turma e conversamos sobre o mesmo, fazendo comparações com o filme que já tinham assistido anteriormente com a professora titular, a partir de um projeto sobre valores que a escola tinha desenvolvido. Os alunos participaram ativamente da conversação, mostrando grande apreciação sobre a fábula. Pedi ao grupo para que dividíssemos a história em partes e fui colocando o que diziam no quadro: fazenda, espantalho, homem de lata, leão, o Oz e o castelo da Bruxa. Sorteamos para cada grupo duas paisagens, e receberam duas folhas A3 para desenharem as mesmas. Enquanto desenhavam, eu incentivava para que imaginassem como seria a paisagem de cada grupo fazendo com que o desenho fosse rico em detalhes.

Após os desenhos estarem prontos, disse aos alunos que os desenhos se transformaram em paisagens sonoras e pedi para que cada grupo os apresentasse de uma forma diferente. Deveriam, somente, emitir os sons que aparecessem no desenho. Ficaram muito envergonhados, pois nunca tinham feito uma atividade assim. Demorava a sair o som olhando um para o outro e esperando que alguém começasse. Riam muito, achando engraçados os sons que emitiam. Outros percebiam a demora em apresentarem os sons e fazia todo o som sozinho não deixando o colega apresentar. Mas, mesmo com toda a euforia e nervosismo, apresentaram os sons e foram complementando os desenhos com sugestões de outros que poderiam ter nas paisagens como, por exemplo, na fazenda, onde não desenharam os animais, mas realizaram os sons dos mesmos na apresentação.

Beineke (2012) comenta que o fazer musical das crianças é compreendido em relação às práticas musicais a que elas têm acesso, cabendo ao processo educativo ampliar essas possibilidades de acesso e sua compreensão, pois percebe-se que os alunos, por não terem acesso às práticas musicais, tiveram dificuldade de se expressarem sonoramente na atividade aplicada. Mas a função do professor é fazer com que os alunos se apropriem deste conhecimento, buscando entender que tudo é um jogo, onde não há erros e nem feio, como diz Campos (2000), afirmando que da prática virá a facilidade.

Objetos sonoros e sons com o corpo-composição e improvisação

Antes de relatar minha segunda aula, apresento uma citação que alicerça a minha prática, trazendo um pouco sobre o fazer musical e seu encantamento:

> Fazer música não é mais apenas aprender a decodificar a escrita de uma peça do século passado. É também um despertar da imaginação criativa, uma procura de novas possibilidades. É um sensibilizar, um descobrir contínuo. É musicalizar pela percepção da música que vibra dentro de cada um. Vivenciá-la com prazer. Permitir seu fluir crescente. Crescer com ela. A informação conceitual, como sempre, terá sua importância, sendo mais ainda, ao ter a criatividade como adubo fértil que dá consistência para a expressão musical mais livre e mais rica. (CAMPOS, 2000, p. 87).

A partir desta citação relato a segunda aula, pois uma culminará com a outra, trazendo a composição e improvisação criativa de forma coletiva em prática.

Na segunda aula realizamos um *feedback* das atividades anteriores e sobre os sons que cada grupo apresentou. Coloquei o desafio de criarem uma composição musical para cada paisagem utilizando os sons que apresentaram na atividade anterior. Um grupo teve muita facilidade em realizar, pois uma das componentes adorava compor músicas e cantar. Fizeram letras e melodias para suas duas composições. Enquanto cantavam a música criada a partir do castelo da bruxa, fizeram como acompanhamento os sons das asas dos macacos voadores com o bater das páginas de um livro e dos raios utilizaram folhas, as amassando. Na criação da música da fazenda percebi, durante os ensaios, que cantavam uma música infantil que já conheciam. Então, pedi para que criassem, a partir desta música, algo que se referisse à fazenda e à história da Dorothy. No início tiveram muitas dificuldades, mas, depois, conseguiram criar uma letra referente à história.

Achei interessante a forma como o segundo grupo criou sua composição. Escreveram em um papel os sons para apresentarem. Pedi para mostrarem como seria a apresentação e eles leram o que escreveram. Comecei a exemplificar como poderia ser uma música com os sons que escolheram. Com isto entenderam a proposta e conseguiram criar a composição para as suas paisagens. O professor influencia o ambiente tanto musicalmente como socialmente, estando em constante estado de negociação com os alunos (BEINEKE, 2012b).

Na música do espantalho criaram uma sequência com os sons da palha, utilizando uma folha de caderno, com a voz imitaram um corvo e, com a boca,

assopraram realizando o som do vento. Na composição do homem de lata pularam e bateram com os pés no chão fazendo a pulsação representando a árvore caindo ao ser derrubada, pois acreditavam que ele era um lenhador por causa do machado, e com um lápis deslizando na grade da classe dava o ritmo como se fosse o caminhar do homem de lata.

O último grupo conseguiu realizar as composições criativamente, pois tinham dois componentes com um pouco de compreensão em ritmo e pulso. E, um deles era um "maestro", pois dizia como cada um teria que fazer, dando ideias, modificando a forma de realizarem os sons quando via que não estava dando certo, mostrando grande interesse em compor. Na composição do leão para representarem as garras utilizavam a régua arranhando na madeira do quadro dando o ritmo. O pulso foi o caminhar do leão utilizando uma folha e batendo uma na outra e durante a composição um aluno fazia o rugido do leão com a voz. Na composição do Mágico de Oz criaram uma sequência de sons. O pulo com o bater dos pés representando a máquina do Oz, o grito do Oz e a fumaça fizeram com a boca utilizando a voz grossa e o assopro.

Foram experimentando os sons dos objetos em sua volta para verem qual se assemelhava mais com suas paisagens. Buscavam prestar atenção nos sons desenvolvendo uma escuta sensível. Campos (2000) comenta que atividades deste gênero levam o aluno a perceber que a "intensidade, duração, frequência e timbre são os parâmetros formadores de qualquer som, podendo ser observados até nos sons da natureza", percebendo que a partir das possibilidades de variações destes sons, poderão "criar verdadeiras construções musicais, improvisações e até mesmo composições" (CAMPOS, 2000, p. 91).

Mas, durante a criação da música, percebi que tiveram muitas dificuldades por não terem uma vivência em educação musical. Pensei, neste momento, que ritmo e pulsação seriam habilidades importantes de serem trabalhadas através de brincadeiras e exercícios, antes de começarem com atividades de composição e improvisação.

Com isto busquei trazer para as próximas aulas a liberdade de criação, desenvolvendo junto aos parâmetros da música, noções que os alunos ainda não compreendiam.

Criações de instrumentos musicais

Na terceira aula trouxe muitos materiais de sucatas para os estudantes criarem instrumentos musicais. Antes, porém, realizamos uma conversação sobre os instrumentos musicais que cada um conhecia. Após, mostrei vários instrumentos através de imagens impressas trazendo um pouco de explicação sobre as diferenças entre instrumentos de cordas, de sopro e de percussão.

Entreguei aos alunos os materiais de sucatas e eles começaram a confeccionar os instrumentos. Tinha muitas latas, potes de iogurte e de achocolatado, tampas de garrafas, potes de leite fermentado, pedaços de madeira (tocos de cabo de vassoura), grãos diversos, palito de churrasquinho, fitas coloridas e papel adesivos de cores diversas.

Os olhos dos alunos brilharam ao verem os materiais e começaram a confeccionar os instrumentos. Inventaram tambores com as latas e potes, viram que os pedaços de cabos de vassoura cabiam dentro dos potes de leite fermentado e colocaram grãos dentro e fizeram de chocalhos. Uma aluna utilizou caixas de fósforo com arroz dentro fazendo dois chocalhos pequenos. O mais interessante foi que tive que atender um pai que queria conversar e saí da sala por alguns minutos não conseguindo interagir com os alunos e ajudá-los na construção. Quando retornei à sala eles já estavam com os instrumentos prontos para enfeitarem, utilizando muita criatividade própria.

Durante o momento em que estavam decorando os instrumentos musicais percebi que testavam várias vezes os sons que os mesmos emitiam. Um aluno deixou cair uma lata no chão e saiu rolando emitindo um som parecido com o berimbau. Ao escutar esta sonoridade o aluno comentou: “Parece o som da capoeira!”. Campos comenta que “pela experimentação e exploração o ouvido é descondicionado, abrindo caminhos novos e criativos para a música” (2000, p. 92). Percebi, neste momento, que estávamos a caminho de uma educação musical criativa, pois os ouvidos dos alunos já estavam se abrindo para o mundo sonoro.

Após a confecção, brincamos de improvisação tocando seus instrumentos. Eu mostrava alguns sinais e solicitava que um tocasse ou todos, que tocassem forte ou pianinho, rápido ou devagar. Gostaram muito da brincadeira e ficaram concentrados em meus sinais. Quando um errava, o colega explicava como era para ter sido feito. Desta forma, cada criança se apropriou da prática coletiva no seu ritmo de maneira

significativa, aprendendo com os pares, compartilhando experiências (BEINEKE; MACHADO, 2012).

Depois, pedi para observarem, através dos sons, que instrumento poderia ser utilizado para as composições das paisagens do Mágico de Oz. Dos tambores de lata, falaram que poderiam ser do homem de lata, os chocalhos representariam o milharal do espantalho e do caminhar do leão, do reco-reco poderia ser o rugido do leão, os tambores da fazenda como se fossem os galopes dos cavalos e do bater das asas dos macacos voadores da paisagem do castelo da bruxa. Todos conseguiram se familiarizar com os sons relacionando-os totalmente com a literatura infantil.

A magia da mala musical

Na quarta aula apresentei aos alunos a mala musical. Comentei que ela era mágica, pois tinha objetos mágicos dentro dela. Muitos disseram que tinha música, por nela estar escrito “Mala Musical”, mas disse que poderiam, sim, fazer música com que tinha dentro dela e logo disseram que eram instrumentos musicais. Ao abrir a mala todos ficaram encantados, mostrando um brilho no olhar quando veem o que desejam. Fui, portanto, explicando e mostrando o som de cada instrumento: karimba, chocalho de porongo, xilofone de bambu e de metal, pandeiro, violão de brinquedo, castanholas, ovinhos, pratos, triângulo, agogô de madeira, flauta de êmbolo, ocarina (flauta de cerâmica), guizos, coroa de guizos, tambor de mão, reco-reco de sapo, chocalho de platinelas, maracas, pau de chuva e gira-gira das galinhas. Cada aluno manuseou e tocou os instrumentos após a minha exposição.

Após a exploração, expliquei para cada grupo pegar os instrumentos que poderiam utilizar para as composições das paisagens sonoras já criadas. Pedi para observarem quais instrumentos poderiam utilizar que representassem os sons de sua paisagem sonora buscando ensaiar conforme as composições já criadas. Cada grupo pegou os instrumentos e ensaiaram suas músicas. Mas, percebi durante os ensaios, que os alunos utilizaram somente os instrumentos da mala musical; somente na composição do homem de lata que utilizaram o tambor que confeccionaram de lata. Acredito que os sons diferentes os fizeram ter mais opções para enriquecer sonoramente suas músicas, objetivo este da mala musical, apresentar um universo de instrumentos musicais de boa qualidade e diferenciado dos tradicionais.

Grupos ensaiados, começamos a gravação das composições. Os alunos tinham a preocupação de gravarem corretamente e, por isso, realizamos a estratégia de ensaiar antes. Quando se sentiram confiantes realizamos a gravação no meu computador. Após cada gravação, escutávamos para verificar se tinha ficado boa. Os alunos tiveram mais dificuldades de ficar em silêncio do que apresentarem as músicas, pois queriam interagir com cada grupo que gravava. O grupo que cantava a composição que realizaram, teve dificuldade em cantar mais forte, pois estavam com muita vergonha, sendo que tivemos que gravar várias vezes, pois a voz ficava muito baixa.

O mais interessante foi perceber que as composições nunca ficavam iguais a cada ensaio que realizavam. O sentido da composição era a mesma, ou seja, a paisagem estava formada, mas a improvisação de cada aluno sempre era diferente cada vez que tocavam.

Os alunos adoraram escutar suas composições, confirmando com a cabeça e sorrindo, como se quisessem dizer: “Ficou ótimo! Ficou lindo!” Beineke (2012) comenta que:

> [...] participando da aula como compositores, intérpretes e audiência crítica, no estudo realizado as crianças construíram sua identidade no grupo e tornaram-se agentes da própria aprendizagem, construindo coletivamente o conhecimento que sustenta as suas ideias de música, constantemente revistas, atualizadas e ampliadas pelas suas experiências musicais e reflexivas. (BEINEKE, 2012, p. 55).

Os alunos de forma coletiva e criativa criaram suas composições, partilharam conhecimentos e aprenderam que fazer música era algo bom e significativo.

Comentei que iria utilizar seus desenhos, criando um filme da história e como trilha sonora suas composições. Mas, os alunos comentaram que não apareceria o fim da história onde a Dorothy volta para a fazenda. Observando o que disseram, realmente a história ficaria incompleta, então perguntei como era o final da história e os alunos responderam que a Dorothy descobria que seus sapatos eram mágicos e poderia voltar para a sua casa. Neste momento, tive uma ideia para a próxima aula.

Os sapatos mágicos de lata

Com o questionamento do grupo onde me relataram que a história ficaria sem um final, trouxe várias latas de diferentes tamanhos para construirmos pés de lata.

Os alunos encaparam conforme a cor do sapato da Dorothy, com papel laminado vermelho e criamos o brinquedo. Primeiro, tiveram que brincar com os pés de lata, pois estavam com muita vontade de andar pela escola com eles.

Explorando os pés de lata e conseguindo já se equilibrar sobre os mesmos, disse que brincaríamos de improvisação e juntos começamos a criar uma música com os brinquedos. Um aluno disse que sua lata, que tinha um tamanho menor, parecia com o som do galope do cavalo da fazenda da Dorothy. Outro aluno apresentou um ritmo que, a partir deste, criamos uma apresentação musical em que um grupo batia suas latas e outro deslizava. O cavalo galopava no início e no final da apresentação. Mas, para que conseguissem realizar com intensidades diferentes, eu fiz gestos de comando, como se fosse o maestro. Enquanto íamos realizando a apresentação, sempre aparecia algo diferente que aprimorava e complementava nossa criação musical. Um aluno no final da música caiu da lata e os outros o imitaram achando engraçado e resolveram adicionar na composição dizendo que era o momento que a Dorothy chegava à sua casa, já que ela vinha de um lugar muito longe.

A partir desta prática me remeti a fala de Beineke e Machado (2012) dizendo que a meta dos educadores não se remete somente a técnicas de composição ou transmissão de conhecimentos, mas abranger a criação de comunidades musicais de prática, fundadas no princípio da criatividade e colaboração musical. Portanto, a meta estava cumprida, pois os alunos, de forma coletiva, improvisaram e criaram música a partir da prática e de seus conhecimentos musicais adquiridos, mas o foco principal foi o desenvolvimento de uma aprendizagem colaborativa, pois no momento que faziam música, se relacionavam, se escutavam e aprendiam uns aos outros tornando-se pessoas mais críticos e sensíveis (BEINEKE, 2012).

Ensaiamos e filmamos a apresentação. Assim, completava nosso filme musical “O Mágico de Oz: a fazenda da Dorothy”, o encontro com o espantalho, com o leão e com o homem de lata, a visita ao Mágico Oz e o encontro com a bruxa má em seu castelo; todos com sua trilha sonora. E, finalizando com a apresentação dos sapatos mágicos da Dorothy voltando para sua casa.

Acredito que foi possível realizar um caminho de criatividade e, principalmente, de aprendizado e expressão espontânea, pois percebi que os alunos conseguiram superar a insegurança e a timidez que no, início da prática, era tão forte e que foi se perdendo a cada aula através da música.

Filme musical O mágico de Oz

Criei um filme com seus desenhos e suas composições e entreguei para cada aluno a obra feita. Ficaram maravilhados e orgulhosos de terem realizado um trabalho que, no início, parecia impossível, mas mostraram que com a prática e com a vivência musical experimentada nestes seis dias de aulas, é possível sim, desenvolver na sala de aula composição e improvisação, buscando a criatividade como metodologia.

Pelas falas e reações dos alunos sentia que as aulas estavam sendo motivadoras, pois cada vez que entrava na sala, gritavam: “Oba!!! Hoje é a aula da Dire!”[25]. E esta frase me deixava tranquila, pois percebia que estava seguindo um caminho adequado.

Ao apreciarem o vídeo seus ouvidos ficaram atentos. Cada grupo queria escutar sua composição. Perceberam que as composições ficaram como trilhas sonoras de filme, como no Oz com música assustadora característica do personagem, no espantalho com uma música suave como se estivéssemos no meio dos pássaros e do milharal e do homem de lata como se fosse seu caminhar junto com a batida do machado e o toque do coração. Foram críticos com a composição do leão onde o grupo ao apreciar disse que não tinha ficado boa. Comentaram que parecia que não era música, parecia um monte de sons juntos e comentaram como iriam fazer da próxima vez. Para afirmar esta prática, Campos (2000) nos diz que:

> [...] é sempre rica a audição de trabalhos de outros alunos. O importante é que não haja censura ou eleição de melhor ou pior trabalho, mas análise do material apresentado e reflexão crítica. Delas virão a observação e o crescimento. O clima de confiança e amizade, tão necessária na educação, facilitará a liberação de ideias, dando segurança aos alunos. (CAMPOS, 2000, p. 116).

Realmente as críticas foram positivas, pois a partir delas trouxeram novas ideias, novas práticas, pedindo para que as aulas continuassem, pois poderiam criar até um cd de músicas do 3º ano, como uma aluna disse. Nesta fala percebe-se que a Educação Musical ainda está pouco presente na escola onde realizei a pesquisa e

[25]Dire é uma expressão carinhosa utilizada pelos alunos ao se direcionarem à diretora da escola. Por estar ocupando o cargo de direção no momento, para eles não sou a professora e sim a diretora, mesmo explicando que professora é minha formação específica.

que desenvolver atividades musicais em seus diversos parâmetros motiva os alunos e dá prazer, e acima de tudo torna alunos mais sensíveis, sociais e criativos.

Considerações Finais

Durante toda a prática, tanto as concepções dos alunos quanto as minhas próprias de como improvisar e compor músicas através de uma metodologia criativa foram modificadas. A interação entre os saberes que adquiri através da pesquisa que fiz sobre composição, improvisação e criatividade na educação musical, com a prática em si e com os saberes dos alunos me proporcionou outros conhecimentos da música na escola, pois não trabalhava criação e composição na escola por acreditar que os alunos não eram capazes de criar e ousar por terem pouca idade, mas a prática mostrou-me totalmente ao contrário: são capazes, sim, de improvisarem e criarem músicas.

Os alunos aprenderam a ter um novo olhar para a música, percebendo que atividades como a criação e improvisação torna o ensino de música prazeroso e divertido, principalmente quando acontece a interdisciplinaridade. A educação musical sendo trabalhada juntamente com a literatura infantil facilitou a criatividade nas composições realizadas pela turma.

Portanto, é possível criar e improvisar a partir da literatura infantil de uma forma espontânea e criativa buscando um trabalho comunitário que vise à coletividade e solidariedade. O sucesso da prática pedagógica foi fazer com que todos os alunos conseguissem construir conhecimentos, transformando o não saber em saber, sendo visível esta transformação ao observarmos e compararmos os resultados da primeira aula, onde os alunos não conseguiam realizar as improvisações e criações sonoras a partir dos sons das paisagens da história, com a quarta aula, ao gravarem as composições criadas com os objetos e instrumentos musicais, formando trilhas sonoras lindíssimas para a história “O mágico de Oz”.

Outra repercussão positiva da prática foi perceber que o trabalho colaborativo edifica o aprender, pois as representações musicais de cada aluno enriqueceram o processo de criação, composição e improvisação durante as atividades. O respeito às limitações do outro e ao ritmo de cada um, como também a ajuda mútua, sempre esteve presente. Com isto a criação musical foi se dando de forma gradativa, criativa e divertida.

Minha intervenção, buscando a ampliação dos conhecimentos dos alunos, também foi muito importante. Instigar e provocar os alunos, fazendo com que experimentassem, analisassem e apreciassem as obras criadas, fez com que buscassem sempre outras possibilidades de práticas musicais ampliando o potencial criativo de cada um.

Os alunos demonstraram satisfação pelas aulas, satisfação esta que foi aumentando a cada aula que era desenvolvida. Ver o progresso dos alunos em cada aula com suas criações, alunos que não tem educação musical em seu currículo, desmistificou o conceito que criei na primeira aula aplicada, acreditando que teriam muita dificuldade em compor e improvisar, por não terem conhecimentos específicos na área. Acreditava que deveria ser trabalhado primeiro os parâmetros da música para depois se trabalhar composição e improvisação, mas os resultados da prática mostraram bem ao contrário, a composição e improvisação podem ser trabalhadas juntamente com outros conceitos e conteúdos da educação musical.

Posso afirmar que esta prática tem que estar presente sempre no ensino de música na escola, pois os aprendizados dos alunos foram visíveis em apenas seis aulas. Experimentaram a compor e improvisar, a tornar suas escutas mais sensíveis, a pensar de forma crítica ampliando sempre seus conhecimentos, a analisar, a comparar e apreciar os sons diversos, e principalmente a serem solidários, compreensivos, sensíveis, a respeitar o próximo como também a si próprio.

Realizar esta pesquisa me fez ter novos olhares perante o ensino de música, acreditando que os saberes sempre se renovam nunca se concluem. Meu olhar sobre este saber consiste na problematização constante, buscando sempre uma postura pesquisadora e crítica, com o objetivo de tornar minha prática docente mais significativa e educativa, contribuição mínima como educadora para a reflexão da educação.

Esta pesquisa buscou responder questionamentos e entender como a composição e improvisação estão inseridas dentro do contexto escolar, para poder, a partir dos achados, mostrar possibilidades de se trabalhar música dentro do contexto escolar. Possibilidades estas que são apenas o início de muitas outras propostas que podem ser desenvolvidas dentro da educação básica. Assim, poderemos possibilitar o planejamento e a ampliação de procedimentos mais rápidos e eficazes para a formação de indivíduos melhores e mais felizes.

Referências:

ALBINO, César; Sonia Regina Albano de Lima. A aplicabilidade da pesquisa-ação na educação musical. São Paulo. *Música Hodie*. Vol. 9- nº 2- 2009.

ALFAYA, Mónica; PAREJO, Enny. *Musicalizar... uma proposta para vivência dos elementos musicais.* São Paulo: MUSIMED, 1978.

BAUM, Lyman Frank, recontado por Gaby Goldsack. *O mágico de Oz.* São Paulo, Editora Abril, 2012.

BEINEKE, Viviane; MACHADO, Cecília Marcon Pinheiro. A composição musical de crianças: um olhar para a construção de ideias de música em sala de aula. *Actas de las II Jornadas de La Escuela de Música de la U.N.R*. 2012.

BEINEKE, Viviane. *Aprendizagem criativa e educação musical: trajetórias de pesquisa e perspectivas educacionais.*Revista Educação. V. 37, n. 1, p. 45-60, jan/abr. 2012.

_____. *A atividade de composição musical na educação musical escolar*: projeto de pesquisa*. XVI ENCONTRO ANUAL DA ABEM E CONGRESSO REGIONAL DA ISME NA AMÉRICA LATINA*, 2007.

BRITO, Teca Alencar de. A barca virou: o jogo musical das crianças. *Revista Música na Educação Básica*. Porto Alegre, v. 1, n. 1, outubro de 2009.

_____. *Koellreutter educador:* O humano como objetivo da educação musical*.* São Paulo: Petrópolis, 2001.

_____. *Música na educação infantil*. São Paulo: Petrópolis, 2003.

CAMPOS, Moema Craveiro. *A educação musical e o novo paradigma.* Rio de Janeiro: Enelivros, 2000.

DECKER, Marta. *Educação Musical:* da teoria à prática na sala de aula*.* São Paulo: Moderna, 2012.

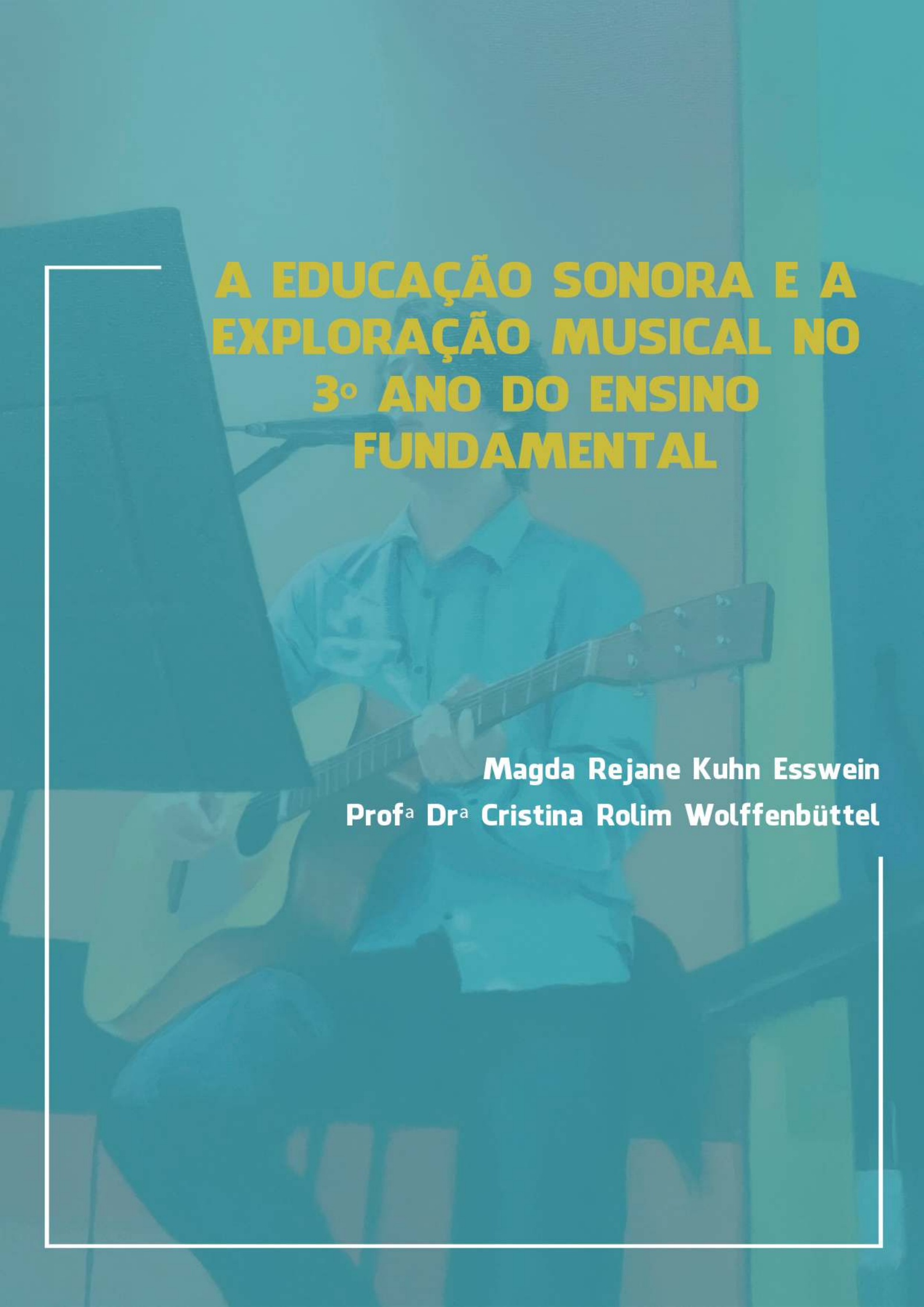
FONTERRADA, Marisa Trech de O. Apresentação. In: SCHAFER, Murray. *O ouvido pensante*. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1991.

PONSO, Caroline Cao. *Poemas, parlendas, fábulas, histórias e músicas na literatura infantil. Música na Educação Básica*, v. 3, n. 3, p. 96-107, 2011.

TERENCE, Ana Claudia Fernades. Edmundo Escrivão Filho. *Abordagem quantitativa, qualitativa e a utilização da pesquisa-ação nos estudos organizacionais.* Fortaleza: ENEGEP, 2006.

WOLFFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. Educação musical, paradigmas de pesquisa e possibilidades de investigações. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, ano 2012, nº 24, p. 33-38.

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



A EDUCAÇÃO SONORA E A EXPLORAÇÃO MUSICAL NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Magda Rejane Kuhn Esswein
Profª Drª Cristina Rolim Wolffenbüttel

A EDUCAÇÃO SONORA E A EXPLORAÇÃO MUSICAL NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Magda Rejane Kuhn Esswein
Profª Drª Cristina Rolim Wolffenbüttel

Introdução

Diante da situação da reinserção da música nas escolas busquei capacitação profissional nessa área no curso de Especialização em Educação Musical para Professores da Educação Básica, uma vez que minha graduação em Artes Visuais não contemplou a música em seu currículo.

Ao longo da especialização e com a realidade do exercício da minha docência, observei a necessidade de realizar um trabalho relacionado aos sons, com o objetivo de desenvolver a percepção auditiva dos alunos e, consequentemente, explorar as inúmeras possibilidades musicais. Segundo Brito (2003),

> [...] trazer a música para nosso ambiente de trabalho exige, prioritariamente, uma formação musical pessoal e também atenção e disposição para ouvir e observar o modo como bebês e crianças percebe e se expressam musicalmente em cada fase de seu desenvolvimento, sempre com o apoio de pesquisas e estudos teóricos que fundamentem o trabalho. (BRITO, 2003, p.35).

O projeto de pesquisa-ação que desenvolvi foi sobre a educação sonora. O temasurgiu do questionamento pessoal, baseada na minha prática na sala de aula, sobre como ensinar música se os alunos não ouvem com atenção? Para melhorar esse contexto, é necessário que as crianças sejam incentivadas a ouvir, descobrir, experimentar e criar sons, ritmos e movimentos. Por isso foi elaborado esse projeto, para proporcionar essas vivências sonoras de interação das crianças com a educação musical. Somos seres musicais, e as crianças, em especial, têm um grande potencial criativo e expressivo, desde que tenham o estímulo certo. A aula de música pode convidá-las a escutar, cantarolar, criar, inventar. A arte, em geral, é uma forma de expressão e comunicação.

Assim, esse trabalho foi estruturado a partir da metodologia da pesquisa-ação, com abordagem qualitativa utilizando a técnica de coleta de dados baseada em observações. Estas originaram um planejamento, que foi implementado e

registrado através de anotações escritas e fotografadas. A seguir, descrevo a revisão da literatura que foi usada para o presente trabalho de pesquisa.

Revisão da Literatura

A Educação Brasileira é um amplo campo de estudos, pesquisa, experimentações e mudanças. A música também faz parte desse contexto de mudanças, pois em determinados períodos ela se faz presente nos currículos escolares e em outros não. Em cada época educadores defenderam as metodologias do ensino da música.Atualmente com a exigência da Lei nº 11.769, sancionada em 18 de agosto de 2008 a música retorna às escolas brasileiras, porém o seu ensino deve ser bem desenvolvido contribuindo para a formação global do aluno. Como diz Brito (2003),

> [...] importa prioritariamente a criança, o sujeito da experiência, e não a música, como muitas situações de ensino musical insistem em considerar. A educação musical não deve visar à formação de possíveis músicos do amanhã, mas sim à formação integral das crianças de hoje. (BRITO, 2003, p.46).

As instituições de ensino podem contribuir como o espaço inicial e deflagrador para o desenvolvimento das diferentes linguagens expressivas, tendo em vista que as crianças iniciam o conhecimento sobre o mundo através dos sentidos, dos movimentos, da curiosidade em relação ao que está a sua volta, da repetição, da imitação, da brincadeira e do jogo simbólico.

O tema objeto desse trabalho é o som e os caminhos que possam auxiliar os alunos a ouvir de maneira mais eficaz. Revisando a literatura a respeito desse assunto encontrei várias e importantes pesquisas na área da educação musical. Essas pesquisas abordam a importância e as possibilidades pedagógicas de desenvolvimento da educação musical através do som.

Cunha (1999, p.67) traz grandes contribuições a respeito da linguagem musical como organização do som, segundo ela “a expressão musical é parte integrante de nossa cultura, aparecendo naturalmenteem nosso contexto social e educativo. O som nos invade a cada instante, ele está dentro e fora de nós [...]”, ela também considera importante estarmos atento para essa sonoridade e criando condições para a efetivação do aprendizado. Como diz Cunha (1999),

> [...] escutamos quase todo contexto sonoro que nos envolve. Educar esse ouvir é tarefa principal da escola onde a escuta se amplia à medida em que promovemos estratégias que levam a experiências de produção, percepção, reflexão e representações musicais. (CUNHA, 1999, p. 68/69).

Jeandot (1990) traz a naturalidade dos sons e a relação destes na construção da aprendizagem musical. Conforme a autora (JEANDOT, 1990, p.18) "Ao nascer à criança entra em contato com o universo sonoro que a cerca: sons produzidos pelos seres vivos e pelos objetos. Sua relação com a música é imediata", para a autora "a escuta envolve interesse, motivação, atenção" (JEANDOT, 1990, p.21). É uma atitude mais ativa que ouvir, pois selecionamos, do mundo sonoro, aquilo que nos interessa. Dessa maneira podemos perceber na música seus elementos constituintes.

Fonterrada (2004) também esclarece em suas pesquisas a importância dos sons, da ecologia sonora, da paisagem sonora e o ruído nos grandes centros urbanos, os quais o homem está sendo exposto atualmente. Segundo ela, "a pesquisa da ecologia sonora é interdisciplinar, pela quantidade de áreas do conhecimento que contribuem para seu desenvolvimento" (FONTERRADA, 2004, p.59). Assim, através das atividades com os sons no ambiente escolar o professor promove a interdisciplinaridade levando a construção da aprendizagem significativa.

Brito (2003) busca constantemente analisar e refletir sobre o modo como as crianças aprendem e fazem música, e qual é o significado que este fazer musical tem em suas vidas. Através de brincadeiras, do jogo e da exploração de materiais sonoros, as crianças têm a oportunidade de aprender aspectos musicais ligados às propriedades do som, ao ritmo e a forma musical. Cada criança relaciona-se com o sonoro de maneira pessoal. Através da experimentação, a criança percebe, observa os diferentes materiais sonoros, quais são as possibilidades de produção de som resultantes desta exploração. Também pesquisa os gestos, os movimentos, imita modelos e se encaminha para o aprendizado. Segundo a autora,

> [...] a criança é um ser "brincante" e, brincando, faz música, pois assim se relaciona com o mundo que descobre a cada dia. Fazendo música, ela, metaforicamente, "transforma-se em sons", num permanente exercício: receptiva e curiosa, a criança pesquisa materiais sonoros, "descobre instrumentos", inventa e imita motivos melódicos e rítmicos e ouve com prazer a música de todos os povos. (BRITO, 2003, p.35).

De acordo com Kater (2011), “poder escutar e conhecer coisas interessantes, diferentes, importantes, de maneira divertida é fundamental” (p.7). Para ele as pessoas precisam interessar-se pelo mundo sonoro a sua volta através da escuta. Segundo o autor uma pessoa ouve bem quando,

> [...] além de brincar, se interessa por tudo e por todos, pelos sons da natureza, dos animais, de casa, da escola, da rua...ela sabe que em torno de cada um de nós existe um mundo, com muita coisa nova para ser descoberta, muita vida para ser conhecida e assim participarmos junto dela, de maneira sempre mais inteligente, respeitosa e criativa, a cada instante. (KATER, 2011, p.9).

Kater (2011) relata a importância de trabalhar os sons por meio de propostas que visam estimular a escuta de maneira lúdica e agradável. Segundo ele, “quando conhecemos o mundo “de ouvido”, podemos ir mais longe no que ouvimos tão longe quanto formos capazes de escutar e de caminhar” (KATER, 2011 p. 7). O autor também ressalta a importância da distinção dos sons. “Escutar os sons de casa, da escola ou da rua... é como enxergar cada pessoa. Faz bem, é bom e necessário para vivermos juntos numa boa”. (KATER, 2011, p.63).

As pesquisas a respeito dos sons, realizados por (CUNHA, 1999; JEANDOT, 1990; FONTERRADA, 2004, BRITO, 2003; e KATER, 2011) propõem possibilidades de trabalhar a educação musical através dos sons. Refletindo sobre os estudos, verifica-se que a intenção dos autores ao propor atividades sonoras seria trabalhar a música de outras formas, utilizando os sons na construção da aprendizagem musical.

Portanto, incentivar e propiciar aos alunos a trabalharem com os sons no ensino fundamental desenvolve a atenção, a concentração, a imaginação, contribuindo com o entendimento dos novos conteúdos e a formação do cidadão. O meio musical acadêmico pode, portanto, renovar-se com as ideias de estudiosos no assunto. Esses estudos aproximam o ensino musical acadêmico da realidade atual.O próximo item traz os autores que foram utilizados para fundamentar teoricamente essa pesquisa.

Fundamentação Teórica

Vivemos num mundo extremamente sonoro. É grande a quantidade de sons e ruídos a nossa volta. Mas, em muitas situações, percebemos que há uma anestesia auditiva, como se as pessoas estivessem se acostumado a toda essa sonoridade.

Aprender a escutar é um importante conteúdo da educação musical, e falar sobre escuta envolve o despertar para um sentido pouco exercitado e fundamental para o início da Educação Musical. Dessa maneira, o despertar da escuta ativa parte da percepção dos sons que nos rodeiam e consequentemente o desenvolvimento da educação musical. Baseada neste contexto é que se dá a legitimação desta pesquisa-ação fundamentada principalmente nas ideias dosseguintes autores.

Schafer (1991) é um compositor canadense que também se dedica à educação musical. Ele apresenta uma nova visão sobre o universo da música e o universo sonoro em geral, mostrando a sua ideia de paisagem sonora, sugerindo uma nova maneira de ouvir.

Segundo Schafer (1991, p.25), “música é alguma coisa de que se gosta; música é som organizado com ritmo e melodia; música é som agradável aos ouvidos; música é arte ou música é uma atitude cultural relativa ao som.” A proposição estabelecida de maneira pioneira, prioriza o contato com a natureza como representativo dos sons naturais, projetando atividades que venham a reproduzir tais sons.

Schafer estudou sobre o som ambiental, suas características e modificações sofridas no decorrer da história, com enfoque à questão da poluição sonora, procurando a conscientização a respeito dos sons existentes e planejando um tipo de sonorização ideal para cada ambiente.

A conscientização dos sons do ambiente faz parte da pedagogia de Schafer. Sendo, assim, muitos exercícios de estimulação auditiva podem ser feitos com tais sons. A poluição sonora tornou-se um grande problema na vida contemporânea devido à multiplicação das máquinas e aparelhos eletrônicos em geral. Esta poluição está tornando o homem, gradualmente, surdo. A conscientização desse problema deve interessar a todos os que apreciam a música.

O objeto sonoro é um evento acústico, cujos aspectos podem ser percebidos pelo ouvido. As paisagens sonoras, portanto, são constituídas a partir de eventos acústicos. Uma das tarefas do educador musical é estudar e compreender o que

está acontecendo nesta nova paisagem sonora mundial e trazê-la para a realidade da sala de aula.

Schafer sugere várias atividades que são extremamente simples e não precisam de grandes recursos, apenas atenção, concentração e dedicação; sendo possível não só em países desenvolvidos, mas também em realidades como a educação brasileira. Em sua proposta pedagógica deve-se pensar o ensino da música como um processo criativo que exercita a percepção e análise de suas próprias criações.

Schafer (1991) defende a ideia de que é preciso ampliar a consciência da escuta da população, pois somente uma sociedade que ouve bem é capaz de decidir quais sons quer estimular e quais deseja suprimir de sua paisagem sonora.

Loureiro (2003) em suas pesquisassobreoensino de música naescola fundamentalbuscou analisar a situação do ensino da música naeducação brasileira, bem como o sentido e o significado da educação musical dentro deste contexto.

Segundo a autora, a educação musical encontra-sediante de um desafio que, sem dúvida, apresenta-se como primordial para uma prática efetiva e consistente do ensino de música. É preciso promover, de modo mais amplo e democrático, uma educação musical de qualidade para a escola de ensino fundamental. (LOUREIRO (2003).

Estudos e pesquisas realizados por Schafer(2009, 1991), Loureiro (2003), Fonterrada (2004), Cunha (1999), Jeandot (2011), Wolffenbüttel (2012), Brito (2003) e Swanwick (2003), sustentam teoricamente o ensino de música.Ambos acreditam que numa sociedade em processo de globalização, surgem novas influências na produção do conhecimento e o ensino de música, imerso nesse processo, surgem novosquestionamentos que demandam um novo redimensionamento para os seus conteúdos curriculares e a forma como se efetivarão.

Diante da influência causada pelas transformações culturais e sociais, atitudes educacionais precisam compatibilizar-se com as necessidades do aluno ou do grupo tornando significativas e atraentes as práticas musicais no cotidiano escolar.

Esses autores estão contribuindo para o debate e o diálogo necessários à reintrodução da música no universo escolar de forma significativa, certos de que, para isso, há um longo caminho a ser percorrido.

O texto a seguir descreve os passos metodológicos utilizados para o desenvolvimento desta pesquisa-ação, que foi alicerçada nos autores citados anteriormente.

Metodologia e Desenvolvimento do trabalho

A presente pesquisa foi estruturada a partir da abordagem qualitativa. Esta abordagem foi escolhida por ser a mais pertinente, pois as contribuições geradas por uma investigação qualitativa são de extrema relevância, uma vez que esta não se preocupa apenas em explorar a realidade por meio de dados quantificáveis, mas ocupa-se essencialmente da análise e reflexão das informações obtidas, considerando, entre outras coisas, os significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes dos sujeitos participantes. SegundoWolffenbüttel (2012, p.35), “em geral, estes métodos são utilizados quando os entendimentos do contexto social e cultural é um elemento importante para a pesquisa. Para aprender a observar, registrar e analisar interações reais entre as pessoas e entre pessoas e sistemas”.

Este trabalho utilizou o método pesquisa-ação. Para sua realização foi preciso uma investigação inicial do contexto escolar no qual a turma pesquisada estava inserida.

A pesquisa-ação pressupõe uma ação planejada de caráter social, educacional, técnico ou outro, buscando estabelecer uma ação participativa e ativa entre todos os envolvidos na investigação. É um tipo de pesquisa que depende não só da reflexão teórica como também da ação e da reflexão sobre a ação. A pesquisa aqui relatada foi organizadaa partir de um planejamento que desencadeou ações, que, por sua vez, foram observadas e sobre as quais foram tecidas reflexões. Conforme Baldissera (2001):

> [...] a pesquisa-ação, como método de conhecimento da realidade, tem utilizado várias matrizes teóricas. Sua principal característica a intervenção, se presta tanto à ação educativa, como conscientizadora com os envolvidos no processo de pesquisa... Na pesquisa-ação acontece simultaneamente o “conhecer” e o “agir”, uma relação dialética sobre a realidade social desencadeada pelo processo de pesquisa. (BALDISSERA, 2001, p.24/25).

A técnica para a coleta de dados foi à observação. Nessa etapa, mantive um contato direto com os sujeitos investigados, através da observação da realidade desta turma no cotidiano da sala de aula.

Diante disso, organizei um planejamento de ações pedagógico-musicais, visando desenvolver a educação sonora nestes alunos. Este planejamento foi composto de cinco planos de aulas, tendo como objetivo geral o desenvolvimento da percepção auditiva com as crianças do 3º ano do ensino fundamental, ampliando, assim, as possibilidades de interação com a linguagem musical.

Minha primeira atividade com essas crianças foi convidá-las e desafiá-las, através de uma proposta lúdica a perceber os sons e a falar sobre música de uma forma sutil. Esta atividade teve como foco o produzir, perceber, diferenciar e vivenciar os sons e o silêncio visando ao desenvolvimento da sensibilidade auditiva. Conforme Brito (2003, p.188) "é muito importante aprender a escutar [...], bem como desenvolver o respeito ao silêncio, para que haja equilíbrio entre os dois pólos complementares (som e silêncio)". Esta brincadeira pedagógica recebeu o nome de Silenciadores. Segundo Cunha (1999),

> [...] neste contexto, a tônica do trabalho pedagógico é possibilitar um ambiente de descoberta e revelação dos imaginários infantis, buscando a organização da forma e a conquista de outros possíveis, a partir do fazer musical, forma que, inerente à linguagem musical deve ser estruturada no dia-a-dia da sala de aula em sua totalidade, na direção dos ilimitados infantis. (CUNHA, 1999, p. 68).

A proposta metodológica desta atividade teve como ponto de partida a produção de sons pelos alunos. Cada um elegeu apenas um som, com a voz, com o corpo ou com um objeto escolhido. Eles foram os "emissores". Dois alunos ficaram responsáveis por silenciar a turma aos poucos. Foram os chamados "silenciadores". Eles se aproximaram cuidadosamente dos "emissores", um a um, com o sinal apontado (dedo indicador sobre os lábios). Em resposta, o emissor diminuiu o seu volume, intensidade ou frequência de som ou ruído até o mais baixo que conseguir.

Quando os "silenciadores" observaram que todos estavam no mesmo nível de baixo ruído, passaram a circular pela classe em movimentos lentos, na ponta dos pés, emitindo longos e suaves "Psiu". A turma toda foi ao volume sonoro zero, e esse silêncio deveria perdurar por pelo menos um minuto, considerado um estado de "silêncio ativo". Sempre de olhos fechados, a criança deveria ficar muito atenta e

concentrada no ambiente sonoro, pois a qualquer momento poderia ser convocada. Observei que as crianças apresentaram um pouco de resistência aos silenciadores precisando da minha interferência em reforçar as regras da brincadeira. Também não conseguiram ficar em silêncio total durante um minuto, permaneceram apenas por alguns segundos.

A atividade foi repetida várias vezes, alternando os sons e os silenciadores. Nesses momentos, pude perceber a ansiedade dos silenciadores em silenciar rapidamente toda a turma, prejudicando assim a percepção auditiva dos sons.

O silêncio só foi quebrado quando os silenciadores se transformaram emdespertadores e acordaram a turma, de novo, um a um, aleatoriamente. Uma após a outra, cada criança foi "despertada" por um leve toque no ombro. Cada criança acordada cantou livremente, prolongada e seguidamente a palavra "um" em baixo tom de voz.

No ambiente escolar é significativo que o estudante seja estimulado auditivamente, pois, estimulando seu ouvido, conseguirá identificar as propriedades do som, que segundo Jeandot (1990), é chamada de escuta crítica, ou seja, a pessoa não apenas ouvirá a música, mas sim, identificará os elementos que a compõem.

É importante que esse tipo de trabalho seja iniciado com as crianças pequenas, pois é um processo lento e que exige dedicação e estudo. O ambiente escolar é um espaço rico em sonoridade, ideal para se começar tal proposta em educação musical.

Observei que, no ambiente escolar, as crianças são grandes produtoras de sons, mas muitas vezes não se oportuniza que tenham atividades de percepção sonora. Essas produções somadas às demais, oriundas do próprio ambiente e o entorno dele, resultam numa grande confusão sonora e ruídos que não são percebidos auditivamente.

Partindo desta realidade e do questionamento de como iniciar o meu trabalho de educação musical, juntamente com as informações e conhecimento adquiridos na especialização, resolvi começar trabalhando com a educação da escuta, visando melhorá-la diante deste contexto de poluição sonora. Como diz Cunha (1999),

> [...] a expressão musical é parte integrante de nossa cultura, aparecendo naturalmente em nosso contexto social e educativo. O

> som nos invade a cada instante, ele está dentro e fora de nós... esse som se transforma em música, passando a existir na imaginação ou na efemeridade do momento como paisagem, lembrança, estereótipo, intenção, diversão ou brinquedo. Logo, a linguagem musical é um meio de organização da realidade, e sua compreensão não é anterior a seu uso: é o seu uso que organizaa experiência e permite a sua compreensão. A linguagem musical é a organização do som, estruturado numa forma que estabelece relações e gera significados, provenientes da coordenação e ordenação integrada do sujeito, do objeto sonoro e de seu meio sociocultural. (CUNHA, 1999, p.67).

A primeira proposta desse segundo planejamento foiouvir a sonoridade do ambiente, com os olhos fechados e em silêncio, pois, conforme Schafer (1991, p.124), “o mundo está cheio de sons” e é preciso “[...]ouvir abertamente a tudo que estiver vibrando e receber os sons”.

Após a sensibilização para a escuta dos sons, de dentro da sala de aula, eles relataram os sons ouvidos. Depois as crianças foram convidadas a passear pela escola e parar em diversos ambientes como o pátio, a cozinha, a secretaria, para ouvir e anotar os sons desses locais. Schafer (2009, p.14) nomeia de paisagem sonora os diversos sons e ruídos percebidos nesses espaços. Isso faz referência a todo o entorno acústico, o campo sonoro total percebido pelo ouvinte. À medida que os exercícios são executados, a tendência é que essa paisagem sonora se amplie e ganhe mais detalhes.

A partir da relação dos sons “coletados” pelos alunos nos diferentes espaços, fizemos uma roda de conversa e os classificamos em sons produzidos naturalmente (naturais), os humanos e aqueles produzidos artificialmente (mecânicos). Fonterrada (2004, p.78) diz que discutir com os companheiros e trocar experiências é importante porque cada um ouve de um jeito e reage de uma maneira. Esse diálogo e classificação dos sons foram possíveis porque a escola está localizada em uma zona rural que produz os sons naturais, porém está à beira de uma rodovia federal, que também privilegia enorme quantidade de sons mecânicos.

Foi muito interessante, pois dependendo da localização dos alunos no ambiente escolar perceberam diferentes sons. Por exemplo, quando estavam na parte da frente do pátio os sons eram mecânicos (carros e máquinas) e quando nos fundos eram naturais (animais). Além da percepção dos sons eles deveriam escrever em um bloquinho de anotações que sons haviam observados, esta metodologia fez com que houvesse uma interação entre os alunos favorecendo o

letramento, pois aqueles que estavam mais adiantados no processo da escrita ajudavam aqueles com dificuldades.

Baseada nas reflexões de Schafer (2009) elaborei essa atividade com o objetivo de desenvolver a escuta. O autor considera importantes os exercícios que nomeia de “limpeza dos ouvidos” (SCHAFER, 2009, p. 13-14), cujo objetivo principal é aprender a escutar, melhorando todas as formas de comunicação que ocorrem através do som. Para ele, através da escuta consciente e ativa, é possível melhorar o entorno sonoro, o qual denomina de “Paisagem sonora”, (SCHAFER, 2009).

Dando continuidade ao projeto de educação musical no terceiro encontro organizei uma atividade onde os alunos puderam vivenciar a capacidade do trabalho coletivo, a estimulação da atenção e concentração através da percepção auditiva, e também diferenciar timbres de instrumentos musicais associando-os a movimentos de coordenação corporal. Segundo Deckert (2012) baseada em vários estudiosos, o desenvolvimento musical das crianças nessa faixa etária (7 e 8 anos) é propício para a utilização de jogos que podem seguir regras e normas sociais.

A proposta inicial consistia em as crianças estarem dispostas em duas filas. O primeiro aluno de cada uma tinha uma bolinha de pano nas mãos. Estas filas circularam pela sala de aula ao som da música “Samba Lê-lê” na versão instrumental; quando ouviram o som de um triângulo o primeiro passou a bola para o segundo e foi para o final da mesma. Ao som de um chocalho o último da fila veio para frente e pegou a bola.

Explicadas as regras da atividade dei início a ela, porém a confusão estava formada. As filas se atrapalhavam e se misturavam, não tinham direção, ao som dos instrumentos gritavam uns com os outros, pois eram diferentes as regras de coordenação dos movimentos para os dois timbres instrumentais, e eles ainda apresentam dificuldades de atenção e concentração. Então, resolvi parar tudo e reformular rapidamente o exercício. Decidi usar um só instrumento de cada vez e as regras de cada um permaneceram. Assim, consegui começar a atividade mais organizadamente. Repetimos muitas vezes a música, primeiro utilizando o triângulo e depois o chocalho. Assim, todos puderam participar individualmente e coletivamente desenvolvendo os objetivos citados anteriormente.

Após a vivênciafizemos um breve diálogo sobre as dificuldades e facilidades encontradas. Eles concluíram que muitos colegas não conseguiram ficar em silêncio. Isso atrapalhou a concentração e dispersou a atenção dos demais, mas também

consideraram boa a atividade e pediram para repeti-la em outra aula. Conforme Fonterrada (2012, p.96) “Por meio da música, a criança desenvolve suas habilidades corporais, perceptivas, sensíveis, que fazem parte da relação que estabelece com a música”.

No nosso penúltimo encontro dessa pesquisa-ação, os alunos foram convidados a participarem de uma atividade coletiva chamada: QUE SOM É ESSE?

Primeiro eu expliquei como funcionava esta brincadeira e suas regras, despertando assim a curiosidade. Como diz Jeandot (1990, p. 62) “a motivação está relacionada com o prazer obtido na atividade e pode ser despertada pelo jogo. O jogo estimula a criança a escutar e a discriminar o som dos instrumentos e os motivos sonoros que se repetem”.

Selecionei 40 sons diferentes (instrumentos musicais, corporais, naturais e mecânicos), que foram emitidos com o auxílio do computador, um de cada vez, por um determinado tempo, com o objetivo da turma escutar e identificar quem estava produzindo este som, ou seja, o timbre.Conforme Fonterrada (2004, p. 81) “essa é a qualidade que permite a você identificar a fonte sonora, mesmo sem vê-la”. Os alunos permaneceram em silêncio enquanto escutavamo som, aqueles que identificavam levantavam o dedo como sinal de que já sabiam, porém só poderiam responder quando fizesse a pergunta da brincadeira, combinada anteriormente.

Logo após o término da emissão de cada do som, eu perguntava que som era e os alunos respondiam juntos o som identificado.

Observei que inicialmente os alunos apresentaram um pouco de dificuldades para conter a resposta, falando assim que identificavam o som, mas no decorrer da dinâmica foram se controlando chegando ao total silêncio coletivo durante a emissão dos sons e atenção na hora certa de responder. Como diz Kater (2011, p. 66), “Viva os sons também, [...] experimente”.

Dentre os timbres trabalhados, eles tiveram dificuldades em identificar o som do mar, do peru e do metrô. Suponho que seja porque estes não estão presentes em seu dia-a-dia.Como afirma Fonterrada (2004, p.77) “é preciso perceber o som intensamente e fazer com que ele fique bem presente em nossa vida. Só assim poderemos desfrutá-lo, manejá-lo, controlá-lo ou acolhê-lo”.

No nosso último encontro, os alunos vivenciaram a sonorização de imagens. Eles organizaram-se em três grupos. Apresentei várias imagens para eles escolherem. O primeiro grupo escolheu a de uma orquestra, porém esta não tinha

instrumentos musicais, somente os músicos fazendo gestos levando-os a concluir quais instrumentos estavam sendo tocados e consequentemente os sons emitidos por eles. O segundo grupo escolheu a imagem de uma floresta com um menino e vários animais. O terceiro optou por uma festa junina. Para Fonterrada (2004, p. 84-85) “A música é uma linguagem. Assim, você pode buscar várias maneiras de brincar com ela[...]o que é importante é dar asas à sua imaginação, mas não perca o foco principal deste trabalho: o som”.

Primeiramente, discutiram nos grupos e identificaram quais sons estavam presentes nelas. Após, organizaram uma composição sonora utilizando apenas os recursos corporais e apresentaram para o restante da turma.Para Swanwick (2003) a composição inclui todas as formas de invenção musical, não se referindo apenas a composições escritas, é o ato de fazer um objeto musical por meio da reunião dos sons de forma expressiva.

As experiências lúdicas estimulam habilidades que desabrocham naturalmente envolvendo a exploração de si, do outro, do objeto e do ambiente. À medida que proporcionei novas experiências lúdicas às crianças em sala de aula, contribui para o desenvolvimento de suas fantasias e o prazer se converteu em alegria e aprendizado.

São muitos os estudos e pesquisas sobre a educação musical, que comprovam a importância da arte para o desenvolvimento do ser humano e de modo especial, o desenvolvimento infantil por estarem às crianças em processo de crescimento e descoberta.

Sendo assim, a música não deve ser apenas acessório para comemorações escolares, artifícios disciplinados ou motivadores para formação de hábitos, mas sim, práticas pedagógicas cotidianas bem planejadas/objetivadas, conforme sugere Souza (2001),

> [...] que se tome “o campo do saber pedagógico musical como absolutamente aberto, sem fronteiras, mas com horizontes...”. Elas devem aparecer através da sonoridade, da estética, da visão, do gesto, da plasticidade, auxiliando no desenvolvimento da consciência crítica dos valores e a vivência cidadã. (SOUZA, 2001, p. 91).

Constatei que as crianças estavam muito tímidas nesta primeira etapa do trabalho, talvez porque estavam sendo filmadas por mim. Também estavam muito

curiosas porque cheguei com uma sacola grande e outra pequena cheias de objetos, eles haviam me perguntado o que tinha ali dentro e respondi que usaríamos na aula, mas não disse o que era.

Após a conclusão das apresentações os grupos fizeram a segunda parte da atividade. Eles organizaram arranjos sonoros com os sons do corpo e com os instrumentos musicais. Segundo Fonterrada (2012, p. 97) “Se a atividade de fazer música ocorre num ambiente positivo, instigante e amigo, provavelmente, os praticantes sentirão bem-estar ao tocar, cantar, compor e criar”.

Quando abri as sacolas e tirei os instrumentos musicais as crianças ficaram muito agitadas, queriam tocar todos, falavam todos ao mesmo tempo, se empurravam, então, precisei intervir. Combinei que cada grupo escolheria os instrumentos que iria usar para a apresentação e que no final da aula eu deixaria um tempo para eles experimentarem todos. Assim, consegui dar continuidade ao trabalho.

Os grupos conseguiram fazer suas apresentações, embora um pouco desorganizadas, mas atingiram os objetivos da atividade.Para Swanwick (2002),

> [...] desde que os alunos estejam engajados com o propósito de articular e comunicar seu pensamento em formas sonoras, organizando padrões e gerando novas estruturas dentro deum período de tempo, o produto resultante deve ser considerado como uma composição – independentemente de julgamentos de valor. Essas peças são expressões legítimas de sua vida intelectual e afetiva. (SWANWICK, 2002, p. 11).

Como eu havia combinado com eles, no final os deixei experimentarem livremente os instrumentos musicais, claro que o tempo da minha aula já havia se esgotado, mas solicitei um tempo a mais à professora titular da turma, para esse momento tão importante para a construção da aprendizagem musical e o desenvolvimento global desses alunos. Como diz Loureiro (2003),

> [...] consideramos a importância da educação musical na sociedade contemporânea justificada pela função de promover o desenvolvimento do ser humano, não por meio do adestramento e da alienação, mas por meio da conscientização da interdependência entre o corpo e a mente, entre a razão e a sensibilidade, entre a ciência e a estética. É o caso de abrirmos espaços para a liberdade da criação e da recriação do discurso musical, por meio da ação própria do sujeito sobre o material sonoro. (LOUREIRO, 2003, p.142).

Enfim, aqui relatei o início do processo da aprendizagem musical dessas crianças através das atividades sonoras. Conforme Cunha (1999),

> [...] o som é uma onda invisível, e através da percepção tornamos esse invisível, visível, respeitando a medida do tempo no tempo da medida e de suas direções. Sendo um fenômeno sonoro, a música só pode ser pensada, construída, descoberta, manipulada, refletida, representada, produzida, etc., com sons, pois ela é presença concreta e assim se realiza. Dessa forma, quero pontuar que a música não é abstrata, nem é pura descarga de emoções; ela é um objeto de conhecimento palpável que deve ser descoberto pelas crianças a partir do fazer musical. (CUNHA, 1999, p. 62).

Sendo assim, esses fazeres musicais podem se transformarem em objetos de estudos e construções de aprendizagens musicais, tornando a música de fato presente nas escolas como conteúdo obrigatório, tão importante como qualquer conteúdo de outra área.

Considerações Finais

A partir dos estudos sobre o ensino da música no contexto escolar, posso afirmar que, os significados expressos pela música chegam às crianças através das interações e vivências musicais. Para que elas possam lidar com esses significados de forma crítica, é necessário desenvolver seu conhecimento musical, que é resultado de uma articulação contínua entre os processos perceptivos e os momentos de elaboração conceitual e social.

Como educadora percebi a crescente deficiência nas habilidades auditivas em meus alunos e buscando subsídios em estudiosos sobre o assunto posso dizer que, isso é sério, e que, ouvir é importante em todas as experiências educacionais, sempre que mensagens verbais e auditivas sejam intercambiáveis.

Constatei também, há necessidade de estimular a escuta com as crianças. Pois desde o nascimento, elas pesquisam, escutam e fazem som. Dessa forma, as crianças começam a colecionar os sons e construir sua história sonora. A exploração sonora de objetos do cotidiano, na verdade, já é uma prática das crianças, mas os adultos precisam ver com olhos de educadores esses movimentos e valorizá-los, permitindo que as crianças tenham tempo e espaço para as explorações sonoras.

Pensar a música na educação é lembrar que as crianças precisam vivenciar explorar, sentir os sons e desenvolver o sentimento e a sensibilidade musical. Nesse contexto, após o desenvolvimento desse trabalho, observei que a educação musical ampliou-se nesses alunos. As atividades desenvolvidas incluíram aspectos relevantes e que foram pertinentes a um espectro que abrange mais do que apenas o universo musical. As temáticas abordadas nos encontros que privilegiaram os elementos que constituem a linguagem musical, o timbre, a relação som e silêncio, a correspondência entre gestos corporais e gestos sonoros foram vivenciadas ludicamente com dinamismo e entusiasmo pelas crianças. Através da interação recíproca com emoção e entusiasmo, percebi que é fundamental o educador proporcionar esses momentos onde os alunosse interessam pela música. As crianças necessitam vivenciar a música em sua vida para aprender a pensar, incluir e sentir os sons, para desenvolver a sensibilidade musical, além do desenvolvimento da sensibilidade auditiva.

Essas atividades foram apenas algumas, dentre outras possibilidades para educar a audição das crianças, o que hoje é de extrema urgência.No decorrer deste trabalho, consegui dar início a um processo lento e persistente da educação sonora. Observei que as crianças estão mais atentas às orientações e curiosas durante a realização das atividades musicais, pois participaram ativamente, permanecendo um tempo maior em silêncio, escutando atentamente as informações e buscando verbalizar suas descobertas utilizando um tom de voz mais baixo. Conquistas provenientes das propostas do trabalho desenvolvido com esta pesquisa-ação.

Sendo assim, pode-se pensar no ensino da música como um processo criativo que exercita a percepção e a análise de suas próprias criações.A escola pode realizar um ensino de música que esteja ao alcance de todos, visto ser um espaço de construção e reconstrução do conhecimento. O trabalho com a música no cotidiano escolar pode utilizar atividades diferenciadas, lúdicas e significativas para a construção da aprendizagem musical dos alunos.

Baseado no conhecimento adquirido com esta pesquisa e no curso de especialização, com enfoque prático, dinâmico e teórico/reflexivo, que teve como objetivo principal construir alternativas metodológicas que articularam conhecer, compreender, vivenciar, elaborar, compor e analisar o ensino musical no contexto educacional cabe a mim, como professora, pensar e repensar minhas práxis pedagógica e as possibilidades de realização de atividades musicais com meus

alunos, para atingir meus objetivos. Também devo estar em constante processo de formação profissional, bem como estar a cada dia aprendendo e desafiando-me, dentro e fora dos espaços escolares, na aquisição de conhecimentos musicais e pedagógicos musicais, para proporcionar aos alunos situações que lhes permitam conhecer e vivenciar novas possibilidades de trabalhar com a música na escola. E, assim, favorecer o desenvolvimento da observação, da percepção, da criatividade e da expressividade, contribuindo na formação integral desses estudantes.

Enfim, é preciso aprofundar cada vez mais o compromisso com a educação básica, onde atualmente, a música é conteúdo obrigatório, portanto pode ser desenvolvida com objetivos específicos por um profissional da educação musical, pois só assim, ela pode de fato pretender oreconhecimento de seu valor e de sua necessidade na formação de todos os cidadãos. Este é, portanto, o grande desafio.

Referências:

BALDISSERA, Adelina. *Pesquisa-ação*: uma metodologia do“conhecer” e do “agir” coletivo. Pelotas. 2001.

BRITO, Teca de Alencar. *Música na educação infantil*. São Paulo: Peirópolis, 2003.

CUNHA, Suzana Rangel Vieira da. *Cor, som e movimento*: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança. Porto Alegre: Mediação,1999.

DECKERT, Marta. *Educação Musical:* da teoria à prática na sala de aula. 1.ed. São Paulo: Moderna, 2012.

FRANÇA, Cecília Cavaliere e Keith Swanwick. 2002. *Composição, apreciação e performance na educação musical:* teoria, pesquisa e prática. Em Pauta 13: 5-41.

FONTERRADA, Marisa T. de Oliveira*. A Música na Escola*: Educação musical propostas criativas. São Paulo: 2012.

FONTERRADA, Marisa T, de Oliveira. *Música e o meio ambiente*: ecologia sonora. São Paulo: Irmãos Vitale, 2004.

JEANDOT, Nicole. *Explorando o Universo da Música*. São Paulo: Scipione, 1990.

KATER, Carlos. *Era uma vez uma pessoa que ouvia muito bem.* São Paulo: Musa, 2011.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. *O Ensino de música na escola fundamental*. São Paulo: Papirus, 2003.

SCHAFER, R. Murray. *O Ouvido Pensante*. São Paulo: UNESP, 1991.

SCHAFER, R.Murray.*Educação Sonora*. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. São Paulo. Ed. Moderna, 2003.

SOUZA, J. Múltiplos espaços e novas demandas profissionais: reconfigurando o campo da educação musical. In: X ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2001, Uberlândia. *Anais*... Uberlândia: 2001. Pagina. 85-92.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. Educação musical, paradigmas de pesquisa e possibilidades de investigações. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, ano 12, nº 24, 2012, p.33-38.



RESGATANDO AS RODAS CANTADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Maria Beatriz Rodrigues
Profª Me. Sandra Rhoden

RESGATANDO AS RODAS CANTADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Maria Beatriz Rodrigues
Profª Me. Sandra Rhoden

Introdução

Desde que comecei a trabalhar na Escola Municipal de Educação Infantil Amarela, em 2010, a música foi o componente curricular que mais conflitos me trouxe. Não conseguia definir o motivo de tamanho estranhamento: pouco ouvia música quando passava pelos corredores e quando ouvia, desconhecia quase todas, além de observar crianças cantando em frente à televisão sem a presença do educador.

Foi nessa busca que me apresentaram uma apostila elaborada pela escola com 135 canções, dentre essas apenas 06 folclóricas. Uma coletânea de canções relacionadas a ordem, ao comportamento e datas comemorativas que há mais de uma década vem norteando a música na escola. Contudo, lamentavelmente, a ideia da apostila quando adotada como única referência acabou limitando o repertório musical trabalhado na instituição. Os projetos pedagógicos vinham prontos e compreendiam tais canções, assim fuime apropriando da apostila. Nesse sentido, Maffioletti (2001) com relação as canções trabalhadas na educação infantil colaboram dizendo que,

> [...] se o seu filho está na creche, prepare-se, ele vai cantar no mínimo cento e oitenta vezes durante o ano uma canção parecida com esta: 'Meu lanchinho/meu lanchinho/vou comer/vou comer/pra ficar fortinho/pra ficar fortinho e crescer' e rapidamente vai aprender que se deve comportar quando ouvir: 'Tchu, tchu, tchu ou guarda guarda guarda no lugar' (...) uma verdadeira ordem unida disfarçada em canção. (MAFFIOLETTI, 2001, p.125).

A partir da vivência com o repertório musical da instituição, também investi em cds e dvds de artistas televisivos utilizados por colegas. Contudo, para mim, as mídias lançadas por *Eliana, Xuxa e Patati Patatá (cerne da cdteca e dvdteca das salas)* não abrangiam a poética da música na infância. A forma encontrada não vislumbrava encontros entre os pequenos e eu; entre eles e a família; entre a escola

e a família. Foi assim que quando descobri a Especialização em Educação Musical, na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS, procurei uma formação continuada porque precisava encontrar respostas que contribuíssem com o trabalho musical dos meus alunos.

Com o passar dos encontros na academia e os contatos com os referenciais teóricos, além de conhecer cds e dvds pensados para as crianças com relação ao seu desenvolvimento musical, vislumbrei no folclore um caminho para brindar as relações da música entre escola, famílias e alunos, porque o folclore conforme Wolffenbüttel (2004, p. 12) “o seu modo de transmissão e preservação é oral e, por isso mesmo, a sua expansão ocorre no meio social, resultando em uma aceitação coletiva”. Decidi, assim, averiguar se haveria espaço para resgatar as rodas cantadas, do folclore brasileiro, no cotidiano das crianças do Jardim B -1. Teria assim um diferencial na inserção da música na EMEI Amarela. Para tanto decidi investigar o repertório de cantigas de rodas utilizadas pelas professoras nos seis anos em que o grupo está na escola consultando os cadernos de chamada; descobrir quais cantigas de roda são brincadas com as crianças em família; povoar o repertório dos alunos com cantigas de roda e, por fim, através do Jardim B- 1 estimular a escola a realizar práticas pedagógicas relacionadas as rodas cantadas como conteúdo de educação musical.

Revisão da Literatura

A revisão da literatura realizada durante o período da pesquisa bibliográfica relacionou-se às rodas cantadas: origem, características, objetivos e prática. Trouxeram referências e colaborações os autores Cascudo (1984), Garcia; Marques (1988), Novaes (1986), Rodrigues (1992) e Rhoden (2006).

Em relação a origem das rodas cantadas do folclore brasileiro, Cascudo (1984) afirma que nós, brasileiros, absorvemos tanto tais músicas que hoje não faz mais diferença suas origens ao dizer que:

> [...] não há dúvida de que pouco na roda infantil brasileira é especificamente nacional, mas talvez a razão disso seja o fato de, adotadas as lusitanas ou ainda as de procedência francesa, nos terem servido tão bem, na sua ingênua simplicidade, que duraram e, ao revés de outras formas musicais importadas, que quase mesclaram e transmudaram em matéria nova, as antigas de roda defenderam o caráter primitivo o mais possível. (CASCUDO, 1984, p. 677).

Conceituando e apresentando as características quanto à formação das rodas cantadas Garcia; Marques (1988) colaboram ao dizer que:

> [...] é uma atividade lúdica que se caracteriza pela formação em círculo, na qual as crianças geralmente dão-se as mãos, deslocando-se para ou outra direção; simultaneamente, cantam uma música (...) que pode conduzir a uma ação coreográfica. As rodas cantadas classificam-se quanto à formação (roda simples, com um elemento ao centro, com dois ou mais ao centro, com um elemento fora da roda, com elementos dentro e fora da roda, com duas rodas independentes, com molinete no centro, rodas concêntricas e roda e fileira independente ao lado) e movimentos (com pulos, em gingados, coreografia, imitativa, dramatizada e com evoluções). (GARCIA; MARQUES, 1988, p.13-14).

Partindo das contribuições teóricas das autoras, Novaes (1986, p.07) colabora referindo-se às rodas cantadas como brincadeiras que podem fazer diferença na formação das crianças "por incluir tradição, música e movimento" e acrescenta que a prática dessa atividade também é um impulso à socialização. A autora também salienta que num tempo em que as brincadeiras estão cada vez mais individuais as rodas cantadas são exercícios sadios nas práticas pedagógicas. Com relação aos objetivos que permeiam a prática das rodas cantadas na escola, a autora chama a atenção que tais atividades contribuem para a ampliação de coordenações sensório-motoras, ritmo, socialização, canto, vínculo como folclore e o brincar com o outro.

Ainda para Novaes (1986, p. 07) "o brinquedo de roda é uma atividade indicada, principalmente, para crianças de quatro a sete anos, fase do interesse pelas brincadeiras coletivas". A autora traz importantes contribuições quanto às características das rodas cantadas com relação ao desenvolvimento e inclusão do canto coletivo ou individual; prática de declamação; formação em roda ou em fila; andamento lento ou rápido; movimentos complexos ou simples que incluem salto, pulo, dança, batida de pés ou mãos, entre outras possibilidades de acordo com a coreografia indicada.

Buscando compreender a importância das rodas cantadas para as crianças na educação infantil, Maffioletti (1992) contribui ao dizer que:

> [...] nas cantigas de roda ela é ora o centro, ora o coro, apresentando o estado onde se fundem a independência e a necessidade do outro [...] as cantigas de roda permitem o estado intermediário entre a

> ilusão e a realidade, e se constituem num exercício da continuidade e ruptura que necessita para investir na conquista de si e do mundo. (MAFFIOLETTI, 1992, 09).

Com relação a formação de círculo aprofunda dizendo que estas “são as primeiras experiências coletivas de exploração dos espaços internos e externos” (MAFFIOLLETTI, 1992, p.17). Sobre os movimentos que o corpo faz quando a criança brinca de roda, lembra que ela “se situa, avança, volta, se aproxima, se afasta, se comprime e se liberta aprendendo fundamentos das relações sociais e o desenvolvimento do pensamento” (MAFFIOLLETTI, 1992, p.17). A criança, ao brincar de rodas cantadas, realiza movimentos de giro, se organiza no espaço, canta e experiência variadas sequências rítmicas, contribuindo para seu desenvolvimento, além de ampliar outras linguagens artísticas que contemplam o trabalho corporal, musical e cênico.

De acordo com Rhoden (2006) as brincadeiras cantadas podem contribuir para a evolução física e mental das crianças, portanto, seu resgate é uma possibilidade de escolha importante. Quanto à pesquisa e prática manifesta que:

> [...] as rodas cantadas passaram a ser cada vez mais pesquisadas, motivando o resgate do folclore nas escolas. No entanto, poucos professores encontram-se preparados para realizar atividades alusivas ao resgate e à continuidade do folclore. Na maioria dos casos, isso ocorre devido à falta de informações, por parte do educador, sobre a importância desta prática na escola. (RHODEN, 2006, p. 831).

A pesquisadora também incentiva os professores a praticar as rodas cantadas na escola e fala sobre a importância desse brincar, registrando que o educador pode

> [...] por em prática o discurso de que o folclore é vivo, sendo resgatado, praticado e contextualizado no espaço escolar e com a família. Sabe-se que as rodas cantadas desenvolvem noções de organização, concentração, raciocínio, socialização, entre outras. No entanto, vivenciando com as crianças, percebi que as emoções contagiantes e explícitas no ato de brincar, encenam um espetáculo peculiar do mundo infantil. (RHODEN, 2006, p. 834).

Como percebemos, são diversos os pesquisadores que abordam as rodas cantadas como possibilidade criativa, simples e alegre de ampliar atividades

musicais na educação infantil. São sonoridades, movimentos de corpo e expressões faciais que se tornam referência de infância quando cultivadas.

Entretanto, na realidade, deparamo-nos com práticas muito reduzidas: tanto nas famílias, quanto na escola. As rodas cantadas, para o grupo pesquisado, estão cada vez mais extintas das salas de aula, playgrounds e quintais das famílias. Mas quando essas foram ensinadas, percebemos o quanto lhes foram significativas: e o entusiasmo ficou por conta dos pequenos e dos adultos que pareciam voltar à infância.

Fundamentação Teórica

A fundamentação teórica desta pesquisa-ação apoiou-se nos eixos: música na Educação Infantil- da legislação à prática- e a inclusão do folclore através das rodas cantadas nesse período escolar.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) na abordagem da educação infantil salientam a importância das práticas sensoriais, expressivas e corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança. Do ponto de vista pedagógico, o folclore, com as cantigas de roda, evoca os objetivos descritos pelos PCNs quando exercitam o corpo, desenvolvem a linguagem, a interpretação, o raciocínio e a memória, além de estimulara sociabilidade e o gosto pelo canto nas crianças. Enfim, as rodas cantadas abrangem música, poesia, teatro e dança, construindo uma síntese de elementos indispensáveis à educação global.

No Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998) é dedicado um capítulo inteiro à construção do currículo de música. Reconhece que a música tem atendido aos objetivos de formação de hábitos, atitudes e comportamentos, denuncia o uso de bandinhas com baixa qualidade acústica e traz a garantia da vivência da música na primeira infância, inclusive estimulando a inclusão do folclore quando cita que

> [...] brincar de roda, ciranda, pular corda, amarelinha etc. são maneiras de estabelecer contato consigo próprio e com o outro, de se sentir único e, ao mesmo tempo, parte de um grupo, e de trabalhar com as estruturas e formas musicais. (BRASIL, 1998, p. 71).

Em 2001, quando é editada a revisão do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, a música é conceituada como:

> [...] linguagem que se traduz em formas capazes de expressar sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio. Está presente em todas as culturas, nas mais diversas situações: festas, comemorações, rituais religiosos, manifestações cívicas, políticas. (BRASIL, 1998, p.45).

A Resolução nº 5, de 17/12/2009, CNE/CEB fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e no artigo 6º traz os princípios éticos, políticos e estéticos da sensibilidade, criatividade, ludicidade e liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. No seu artigo 9º, inciso IX, determina que as escolas "promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura" (BRASIL, 2009). Ratifica, assim, a importância da inserção da música no currículo da Educação Infantil.

Analisando a Resolução e o RCNEI, mais uma vez encontramos no folclore, com as rodas cantadas, uma abordagem importante da música na educação infantil. De acordo com Cascudo (1984), a roda cantada tem letra acessível de lembrar, é farta de rimas, repetições e trocadilhos, tem belas linhas melódicas, frequentemente fala da vida dos animais, da natureza e das pessoas fazendo com que ela seja rica, opulenta, entretanto simples de aprender e brincar.

Mais recentemente a Lei Federal 11.769/2008 traz a obrigatoriedade da música na educação básica, mesmo que em caráter não exclusivo, e a Lei Estadual 13.669/2011 institui o projeto "Música nas Escolas", mostrando que não é por falta de legislação que a música (e por conseguinte as rodas cantadas) anda empobrecida no meio escolar, necessitando ampliar conteúdos, elementos e possibilidades.

A Escola Amarela é testemunho vivo do fato. Mesmo todos os documentos mencionados anteriormente falando da abordagem que a música deve ter no currículo das crianças de zero a seis anos, a escola não tem nos Planos Políticos Pedagógicos, do último decênio, uma referência atual do componente, nem mencionando a importância da valorização do saber natural dessa infância, farta pela tecnologia, nem aludindo o resgate das rodas cantadas. A respeito do saber espontâneo, Garcia (s/p.1995) escreve que "o risco de dispor-se a educar crianças e

adolescentes, sem dispensar atenção à bagagem cultural espontânea que trazem, é incorrer num ensino dissociado da vida real" e Parreiras (2012), sobre o valor da música trabalhada em grupo, na infância, contribui dizendo que:

> [...] trabalhar o corpo integrado à voz, à musicalidade e à poesia é importante para a identidade da criança, pois assim ela se solta, canta, dança, se movimenta e libera suas expressões em conjunto com os colegas. (PARREIRAS, 2012, p. 166).

Contudo, se nos documentos oficiais a escola não evoca a necessidade de trabalhar o folclore, é inegável o patrimônio imaterial que vem junto dos professores da minha geração. E sobre isso, com muita propriedade Alencar (2010) diz que

> [...] o educador ou educadora deve buscar dentro de si as marcas e lembranças da infância, tentando recuperar jogos, brinquedos e canções presentes em seu brincar. Também deve pesquisar na comunidade e com pessoas mais velhas as tradições do brincar infantil, devolvendo-as às nossas crianças, pois elas tem importância fundamental para seu crescimento sadio e harmonioso. Não se trata de saudosismo, mas sim de proporcionar às nossas crianças a possibilidade de viver sua própria cultura e modo de ser. (ALENCAR, 2010, p. 111).

Sobre o motivo do folclore ficar esquecido pelos educadores, Garcia (1995) garante que:

> [...] o valor educativo do folclore não tem sido suficientemente aproveitado na escola devido à falta de conhecimento dos professores sobre os fatos folclóricos. Conhecimentosestes que o educador deveria receber de forma sistemática em seu preparo profissional (GARCIA, s/p, 1995).

Na mesma perspectiva, sobre a diminuição enorme do espaço ocupado pelas rodas cantadas na educação infantil em contrapartida com as músicas da mídia, Ilari (2013, p. 117) registra "é triste notar que muitas crianças e adultos de hoje, não lembram ou não sabem mais cantar essas canções". Em muitos *hits televisivos* percebemos a pobreza dos refrões e dos monossilábicos que se repetem sem nada dizer, mas que levam as crianças a reproduzir gestos e danças desproporcionais à capacidade de compreensão que tem.

Nesse sentido, Ilari (2013) colabora dizendo que

> [...] vale lembrar que não há CD, DVD ou brinquedo musical mágico que seja capaz de transmitir o afeto presente na voz e no gesto de um pai, de uma mãe, de uma vovó, de um irmão ou de uma cuidadora quando cantam, dançam e usam a música como forma de comunicação e divertimento juntamente com a criança. (ILARI, 2013, p. 30).

Em contrapartida, na vivência das rodas cantadas, percebemos adultos entrando em contato com suas infâncias demonstrando felicidade e crianças que aceitam muito bem as brincadeiras de roda que precisam de "gente" para acontecer; que descobrem no corpo e na voz a alegria de ser criança; que mergulham no mundo que toda criança tem direito: o de faz de conta! É o que sugere Ilari (2013) com relação à música folclórica ao dizer que

> [...] nada mais gostoso e reconfortante que ouvir música folclórica conhecida e tradicional, que todo mundo um dia cantou na escola, no parque, na casa da avó ou brincando com um amigo. Trata-se de um conhecimento musical super valioso que atravessou séculos e que nos fala de um passado distante. (ILARI, 2013, p. 117).

Entretanto, mesmo com todo caminho legal percorrido pelas instâncias federal e estadual, com pesquisas que comprovam a importância da música, com ampliação do repertório das crianças oferecendo a apreciação e interação com diversos gêneros musicais dentre eles as rodas cantadas, que provocam sensações e percepções importantes na primeira infância, percebe-se que precisamos de mais tempo para amadurecimento e consolidação da música como conteúdo significativo no currículo escolar. Se hoje as vivências musicais individuais preponderam sobre as coletivas, uma constatação da contemporaneidade, a inclusão das rodas cantadas surge como possibilidade interessante nessa revisão do ouvir, cantar e explorar as possibilidades musicais em grupo.

Metodologia e Desenvolvimento do Trabalho

O método adotado nesse estudo, foi a pesquisa-ação, justo porque relaciona-se com a Especialização que curso, a qual busca fortalecer e qualificar o espaço da música na escola: a necessidade que percebo na EMEI Amarela. Tripp (2005, p. 445) defende que se pense pesquisa-ação como um processo natural de investigação da prática com o intuito de melhorá-la, com caráter incessante e de aperfeiçoamento, para o autor "é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar

suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos". Ainda nesse sentido Baldissera (2001, p. 25) colabora dizendo que "na pesquisa-ação acontece simultaneamente o conhecer e o agir, uma relação dialética sobre a realidade social desencadeada pelo processo de pesquisa".

A abordagem foi a pesquisa qualitativa que tem como "principal fundamento a imersão do pesquisador no contexto e a perspectiva interpretativa de condução da pesquisa" (KAPLAN; DUCHON, *apud* WOLFFENBÜTTEL, 2012, p. 34). Escolhi a abordagem qualitativa para realização deste trabalho porque de acordo com Wolffenbüttel (2012, p.35) "os métodos qualitativos buscam explicar as razões dos fenômenos sem, contudo, qualificar os valores e as trocas simbólicas, nem se submetendo à prova de fatos", e como observo há anos a inserção da música na EMEI Amarela, poderei registrar e analisar as vivências musicais e como essas acontecem se entre as crianças, a família e a escola, sem atribuir juízos.

Nesse contexto, fundamento a minha pesquisa com alunos entre 5 a 6 anos, do Jardim B-1, da EMEI Amarela. Antes dos cinco encontros planejados, conheci o repertório musical sobre rodas cantadas na família, na escola e dos alunos. Sobre o ambiente familiar no desenvolvimento musical das crianças, Ilari (2013) diz que

> [...] os pais são geralmente seus primeiros educadores musicais [...] Em geral, as primeiras experiências musicais das crianças começam mesmo em casa, na companhia de quem ouve, canta ou dança. Pode ser uma mãe que sussurra uma canção enquanto amamenta seu bebê, uma babá que dança com a criança ao som do último hit de Ivete Sangalo. (ILARI, 2013, p. 27).

Os dados foram coletados através de conversa com os alunos, questionário enviado aos pais e pesquisa nos cadernos de chamada dos seis anos em que estudaram na Escola (Berçário I e II, Maternal I e II, Jardim A e em 2014, o Jardim B). Essa última busca foi possível porque o grupo segue junto desde o ingresso na escola, apenas trocando de educadoras a cada ano letivo. A respeito da coleta de dados e da familiarização que o investigador deve ter com o meio da pesquisa, Wolffenbüttel (2012) acrescenta dizendo que

> [...] os dados são recolhidos em situação natural e complementados pelas informações obtidas no contato direto. É importante salientar que na investigação qualitativa, são utilizadas transcrições das entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais [...] é indicada ampla familiarização com o ambiente, com

> as pessoas e outras fontes de dados, o que pode ocorrer via observação direta, pela realização de entrevistas, entre outras formas de coleta. (WOLFFENBÜTTEL, 2012, p.35).

Para a realização da coleta de dados, com as crianças e suas famílias, enviei um termo de consentimento livre e esclarecido informando o objetivo deste trabalho, solicitando a autorização dos pais para a sua realização.

Conhecendo o repertório

Na conversa com os alunos sobre as rodas cantadas que conheciam, apareceram as seguintes cantigas: A barata diz que tem, A canoa virou, Atirei o pau no gato, Cai Cai balão, Ciranda cirandinha, Marcha soldado, O cravo brigou com a rosa, Sapo Cururu, Seu pintor, A carrocinha pegou e Peixe vivo.

Na busca aos cadernos de chamada, apenas no ano de 2011, quando estavam no Maternal I, havia relatos de trabalho com rodas cantadas. Nele encontrei Atirei o Pau no Gato, Ciranda Cirandinha, A carrocinha pegou, Meu limão meu limoeiro, Marcha soldado, A barata diz que tem, A canoa virou, A loja do mestre André, Cai Cai balão, Capelinha de melão, Eu vi uma barata, Nesta rua nesta rua, O cravo brigou com a rosa, O meu chapéu tem três pontas, Peixe vivo, Pezinho, Pirulito que bate bate, Lá em cima mora o Tiro Tiro Liro e Samba Lelê. Tal fato não significa que em anos anteriores não tenham sido trabalhadas rodas cantadas: mas não foram registradas, assim como nenhuma outra abordagem musical.

No questionário enviado às famílias, todos os 25 pais responderam que brincavam de rodas cantadas na infância, mas apenas 13 disseram transmitir a prática para os filhos. As rodas cantadas mais mencionadas foram Marcha Soldado, Atirei o Pau no Gato, Ciranda Cirandinha; as mencionadas por poucos foram A barata diz que tem, A canoa virou, A linda rosa juvenil, A loja do mestre André, Cai Cai balão, Capelinha de melão, Eu sou pobre pobre, Eu vi uma barata, Nesta rua nesta rua, O cravo brigou com a rosa, O meu belo do Castelo, O meu chapéu tem três pontas, Pai Francisco, Passa Passará, Peixe vivo, Pezinho, Pirulito que bate bate eTerezinha de Jesus.

Sobre a importância de conhecer e aproveitar a cultura trazida de casa, o que ocorreu nessa investigação, a Carta do Folclore Brasileiro de 1951, recomenda que:

> [...] considerar a cultura trazida do meio familiar e comunitário pelo aluno no planejamento curricular, com vistas a aproximar o

> aprendizado formal do não formal, em razão da importância de seus valores na formação do indivíduo. (CONGRESSO BRASILEIRO DE FOLCLORE, 1951, p.2).

E foi extremamente importante ter considerado a cultura vivenciada pelas crianças, em casa e na escola. Conhecendo o repertório delas pude organizar melhor minha investigação e intervenções nos encontros que se seguiram.

Relato dos encontros

Rodas cantadas e imagens

No primeiro encontro, com a turma a ser investigada, propus que as crianças sentassem no chão, em forma de círculo. Distribui dentro do círculo imagens relacionadas às rodas cantadas (A carrocinha pegou, Peixe Vivo, Cravo brigou com a Rosa, O trem de Ferro, Ciranda Cirandinha, Atirei o Pau no Gato, A Linda Rosa Juvenil, Pirulito que bate bate, Seu pintor, Sapo Cururu, O meu chapéu tem três pontas, A canoa virou, Eu vi uma barata na careca do vovô, Se essa rua fosse minha, Marcha soldado, Era uma casa muito engraçada, A barata diz que tem, Meu limão meu limoeiro, Terezinha de Jesus, Fui no Itororó, Cai cai balão, O sapo não lava o pé). Após a disposição das imagens no centro da roda, percebi uma grande atenção do grupo em relação à elas.

A ordem do jogo foi dada por mim: cada criança deveria escolher uma imagem, apresentar aos colegas descrevendo-a e contextualizar à cantiga de roda que essa imagem lembrava. E então todos que soubessem cantariam juntos. Foi só iniciar o jogo para que as crianças demonstrassem alegria e encantamento. Uma assistente de Escola ficou entusiasmada com a brincadeira e não se conteve em apenas observar e participou juntamente com as crianças.

Passa-Passará

Após essa primeira intervenção, ensinei a cantiga Passa-Passará, entoando várias vezes (cantando, acompanhando com batidas de palmas, forte e fraco, para gravar a letra e a melodia) posteriormente trabalhei a coreografia. Novaes (1986) apresenta a metodologia abordada ao apresentar uma nova canção quando diz que:

> [...] em se tratando de um brinquedo que não seja conhecido do grupo é aconselhável que o professor dê a conhecer, inicialmente, de modo calmo e pausado, a respectiva letra para que todas as crianças tenham conhecimento exato de todas as palavras. Em seguida cante, sozinho e, depois, acompanhado pelo grupo, várias vezes, a fim de familiarizar as crianças com a melodia. Por fim, ensine a maneira de brincar, sem a preocupação, no entanto, com a execução rigorosa dos movimentos para que não sejam prejudicadas a naturalidade e a espontaneidade das crianças. (NOVAES, 1986, p.08).

O resultado da atividade foi muito interessante, de imediato percebi a professora e as duas assistentes na fila brincando. Então, propus um momento de volta à calma e dei uma tarefa para casa: contar sobre nossas atividades com música e socializar essa fala no próximo encontro. Quando me despedi as crianças perguntaram: quando tu voltas profe Bea?

Três dias depois retornei e todos queriam relatar, ao mesmo tempo, como e para quem contaram sobre a experiência vivenciada na escola: pai, mãe, avós, dindas e irmãos. Mas durante os relatos das crianças, ficou evidente que nenhum dos seus familiares brincou com elas de Passa-Passará ou outra roda cantada.

Entoando canções

No encontro seguinte apresentei o violão: o grupo mostrou-se com pressa para ver o que seria proposto. Vamos cantar? O que vamos cantar? Foi uma festa a experiência: comecei a solar cantigas que foram apresentadas nas imagens do primeiro encontro. Logo alguém já gritava: eu sei, eu sei... e todos cantavam junto. Então apresentei uma cantiga nova: Samba Lelê. Com exceção de dois meninos, todos os demais dançaram e fizeram as mímicas próprias da cantiga.

Para encerrar, trouxe A canoa virou que todos sabiam cantar. Expliquei a coreografia e escolhi, através do jogo da Cabra Cega, seis crianças que seriam nominadas no jogo. Disse que em outro momento a professora titular brincaria com eles e então chamaria outros colegas para virar de costas na roda. Novamente percebi um grande interesse dos alunos, da professora e das assistentes em participar da atividade.

Vivenciando a pulsação

No encontro seguinte cheguei com uma bandeja de copos plásticos pintados. Que expectativa! O que vamos fazer hoje, profe? Logo perguntaram.

Propus que cantássemos Atirei o Pau no Gato utilizando a coreografia folclórica. Todos sabiam e divertiram-se muito. Mas então para que “aquilo lá, hem?” perguntou um menino referindo-se aos copos. Então os distribuí e combinamos cantar o Atirei o Pau no Gato marcando o pulso com o copo batendo no chão. As crianças manifestaram um pouco de dificuldade de marcar a pulsação da música, então foi necessário que realizássemos a atividade mais vezes até que o pulso fosse marcado coletivamente. Então troquei o jogar-se no chão após o Miau por outros dois exercícios com o copo: jogar ao centro, todos juntos; jogar para cima e descobrir imagens formadas. Inspirei-me para esta técnica no Livro “Lenga La Lenga”, Jogos de Mãos e Copos (Beineke, 2006) que reinventa brincadeiras com canções da cultura popular fazendo arranjos originais utilizando jogos de mãos e copos, favorecendo variadas formas de participar no fazer musical.

Para as crianças esta experiência com os copos foi festa, alegria. “De novo, de novo” era o que diziam enquanto encontravam explicações para as formas que os copos distribuíam-se no chão: serpentes, flores, chuva, entre outras.

Como percebi que estavam entusiasmados e com vontade de continuar a brincadeira com os copos, propus que fizéssemos Escravos de Jó. Assim como a atividade realizada com a canção Atirei o Pau no Gato, primeiro trabalhei a marcação do pulso, depois a troca de copos com o colega da direita, de forma incessante durante a música, para só então dividir o grupo em mesas com cinco componentes e incorporar o jogo folclórico por inteiro. Foi necessário ter um adulto em cada mesa para que o jogo se completasse. Enquanto dois grupos demonstraram interesse em completar o jogo e repetiram várias vezes, três grupos não conseguiram e ficaram aborrecidos por não terem alcançado o objetivo da proposta. Então sugeri que esses três grupos que não conseguiram trabalhar a pulsação da música passando o copo para o colega da direita, apenas cantassem e marcassem a pulsação da música. Despedimo-nos e combinamos que nos encontraríamos no último dia daquela semana.

Roda Cantada e Encenação

No quarto encontro, entrei na sala com a “Mala do Teatro” pertencente à escola. O que será que tem dentro? Como eles conhecem a mala foram dizendo: roupas, tiaras, coroas, chapéus, óculos, maquiagem e enfeites. Abri a mala devagarinho e ...surpresa: apenas fantasia de bruxa, princesa, príncipe e um relógio

grande. Indaguei: quem lembra de uma canção do jogo de imagens do nosso primeiro encontro, que podemos lembrar com esses elementos? Imediatamente uma aluna respondeu: “Eu sei, é a Linda Rosa Juvenil porque tem roupas para a Linda Rosa, para a bruxa e para o príncipe. Mas e o relógio? Não sabiam. Perguntei se o relógio poderia representar *e o tempo passou a correr* (verso da música). Todos concordaram.

Cantamos a música algumas vezes, fizemos combinações sobre quem seriam as personagens, explicando que nem todos poderiam participar com caracterização, em função do pouco tempo que tínhamos, mas que representariam o mato que crescia ao redor. Brincamos quatro vezes alternando as personagens e todos mostraram muita vontade de participar. Pedi à professora de classe para repetir a brincadeira, nos próximos dias, para que outros pudessem ter a experiência de representar as personagens.

Foi um encontro de encantamento! Na despedida, disse a eles que voltaria na próxima semana com outra surpresa.

A caixa surpresa

No quinto encontro, levei uma Caixa Surpresa. Abri, coloquei ao centro da rodinha (feita com cadeiras) e à medida que retirava os ícones tridimensionais da caixa, colocava-os sobre uma toalha branca e pedia que as crianças cantassem a música que tais ícones evocavam. Dentro da caixa surpresa tinham: um gato, bonecas de mãos dadas, uma boneca com um curativo na cabeça, um limoeiro em miniatura, um boi com a cara preta, um sapo sentado num prato azul, uma sacada com um cravo e uma rosa, uma borboletinha cozinhando, uma rosa, um boneco escravo, uma canoa, uma carrocinha com três cachorros e um chapéu. De todos os ícones, apenas dois geraram interpretações diferentes: O Cravo brigou com a Rosa que também foi imaginada como Era uma casa muito engraçada e Sapo Cururu com o Sapo não lava o pé.

Para encerrar a experiência mostrei o último ícone: um chapéu e então cantamos a música “O meu chapéu tem três pontas”. Logo um menino reclamou: “Ih, esse chapéu nem tem três pontas!” Muitos concordaram e riram. Então pedi que todos ficassem de pé e imitassem os sinais que a letra da música sugeria (mímicas). Alguns tiveram dificuldades em repetir os sinais, por isso tivemos que cantar

utilizando um andamento mais lento nas primeiras tentativas. Depois cada um fez, de dobradura, o seu chapéu de três pontas como lembrança do momento.

A voz das crianças sobre as atividades desenvolvidas

Passados três dias retornei para o encerramento. Sentados no chão e após exercícios respiratórios para que se concentrassem, disse que gostaria de conversar sobre nossos encontros de música e que colocaria meu celular para gravar a conversa. Nos 10 minutos de gravação relembramos os encontros e fui perguntando se haviam gostado e se estavam repetindo, em casa e na escola, as brincadeiras com as rodas cantadas. Da gravação destaco as frases: “Gostei demais; Foi legal; Minhanossa, foi muito bom; Eu brinquei A Linda Rosa Juvenil com a minha mãe; Vamos brincar de novo? Lá em casa a mãe não quis brincar porque ela tinha que fazer a janta e arrumar a casa; A profe não brincou com a gente depois”.

A partir da escuta dos relatos das crianças fiquei emocionada por perceber as expressões de alegria quanto a aceitação da prática das rodas cantadas. Da mesma forma, o quanto é possível que os mesmos participem com vontade das brincadeiras de rodas cantadas. Demonstraram que brincar com o outro é possível e divertido.

Considerações finais

O presente artigo teve como objetivo investigar a vivência dos alunos entre 5 a 6 anos, do Jardim B – 1, da Escola Amarela, do município de Montenegro, e suas relações com as brincadeiras de rodas cantadas. Minha principal indagação foi se seria possível as crianças substituirem, em alguns momentos, a música vinculada às mídias eletrônicas, disponíveis tanto na escola quanto nas famílias, pela expressão musical através das rodas cantadas.

O método de pesquisa foi a pesquisa-ação com abordagem qualitativa. Os instrumentos utilizados foram conversas com os alunos, questionário para as famílias e pesquisa nos cadernos de chamada para averiguar os conteúdos de música registrados pelas professoras. Nesse primeiro momento percebi o quão fragilizada era a vivência das rodas cantadas que as crianças tinham: tanto nas famílias, quanto na escola.

Com base nas referências teóricas utilizadas para fundamentar esta investigação, foi possível compreender os dados obtidos na pesquisa, uma vez que as rodas cantadas foram citadas por 100% das famílias como brincadeiras de suas

infâncias, no entanto, apenas 50% das famílias disseram brincar hoje com seus filhos (entretanto de forma bem reduzida) e a escola poucos registros tem da prática. O que mostra que as rodas cantadas quase inexistem para esse grupo de crianças.

A infância atual utiliza-se e encontra-se em sua maioria condicionada às mídias eletrônicas, sendo o papel do educador abarcar estes repertórios musicais, mas também ampliar o conhecimento musical infantil de outras formas.Na contemporaneidade em que vivemos, as agendas lotadas das famílias, as rotinas estressantes dos professores, talvez ainda o restrito repertório musical infantil de ambos junto da facilidade das ferramentas tecnológicas para a música que resultam em crianças ocupadas, não desarranjam os afazeres dos adultos! Contudo, julgo essa superficialidade da vivência musical prejudicial às mesmas: pelo isolamento, por não terem a chance de vivenciar nossas heranças e nem desenvolver, pela música, habilidades fundamentais que devem ser trabalhadas na primeira infância. E, se as pesquisas aqui apresentadas provam que as rodas cantadas são um recurso infalível que educa (submete os participantes a regras) e socializa, tecendo alianças entre as crianças e as diferentes gerações, que quando cantadas e brincadas, param o tempo e fazem iguais adultos e crianças, justo seu resgate junto às nossas crianças.

E então vale lembrar o encantamento que as rodas cantadas causam nelas. São histórias contadas de forma cantada e brincada! É a música conversando com as demais áreas das artes, povoando o imaginário das crianças com flores que brigam e fazem as pazes (O cravo brigou com a rosa); peixe que vive fora d'água (Peixe vivo); a pintura do cachorrão que espanta a cara feita do ladrão (Seu Pintor); uma barata que diz ter vestido de cetim (A Barata diz que tem) entre outras.

Lamentavelmente, a investigação mostrou o quanto as rodas cantadas deixaram de fazer parte da primeira infância, a fase mais rica do brincar. Esse verbo, o brincar, precisa estar claro e evidenciado tanto na família quanto na escola: núcleos essenciais que devem estimular a ludicidade nos pequenos. E as rodas cantadas favorecem a fantasia tanto quanto fortalecem laços de afeto e segurança entre a criança e o adulto que brinca com ela.

Por tudo o que foi percebido na investigação, o resgate das rodas cantadas é importante na Escola de Educação Infantil Amarela. Entretanto para que o professor possa incluí-las no seu plano de aula, é necessária uma nova postura da própria escola: tanto reescrevendo o PPP (Plano Político Pedagógico) e os Planos de

Estudo, quanto promovendo formação continuada na área da música para que os docentes, em processo de pesquisa constante, tanto em teoria quanto prática, possam perceber e fortalecer a visão da importância de resgatar as rodas cantadas.Essa tomada de decisão cabe à escola! É dela o dever de orientar e selecionar práticas que ampliem os conteúdos musicais. E o resgate das rodas cantadas pode ser, muito bem, o elemento de entusiasmo que falta na comunicação entre escola e aluno, família e criança, família e escola.

Quanto à pergunta que me fazia, se as crianças do Jardim B-1 aceitariam participar das brincadeiras de rodas cantadas a resposta é sim. Foi com muito entusiasmo que participaram de cada proposta, demonstrando que as rodas cantadas são cativantes para essa faixa etária e importantes para ampliar o repertório musical. Basta divulgar, vivenciar, ensinar, propor e brincar com elas!

Referências:

ALENCAR, Sylvia. *A música na Educação Infantil***.** 4. Ed. São Paulo: Paternoni, 2010.

BALDISSERA, Adelina. Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. *Revista Sociedade em Debate*, Pelotas, v.7, n.2, p. 5-25, ago. 2001.

BEINEKE, Viviane; FREITAS, Paulo Ribeiro de. *Lenga la Lenga*: jogos de mãos e copos. 1.ed. São Paulo: Ciranda Cultural, 2006.

BRASIL. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008.Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/lei/L11769.htm>.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a educação infantil.*Brasília, DF: MEC, 1998.

_____. Ministério da Educação. Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: <http://www.portalsas.com.br/portal/pdf/Resolucao_n5.pdf>.

_____. Secretaria de Educação Fundamental.Parâmetros curriculares nacionais: arte /Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC /SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/arte.pdf>.

BRITO, Teca de Alencar. *Música na educação infantil*. São Paulo: Petrópolis, 2003.

CASCUDO, Luis da Câmara. Dicionário do folclore brasileiro**.** 5. Ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 1984.

CONGRESSO BRASILEIRO DE FOLCLORE, 1, 1951. Rio de Janeiro. Carta do folclore brasileiro. Rio de Janeiro, 1951. Disponível em: <http://www.fundaj.gov.br/geral/folclore/carta.pdf>.

GARCIA, Rose Marie Reis. *Folclore na escola*. Porto Alegre, 1995. Polígrafo do Curso de Folclore. Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

_____ ; MARQUES, Lilian Argentina Braga. *Brincadeiras Cantadas*. Porto Alegre: Kuarup, 1988.

ILARI, Beatriz. *Música na infância e na adolescência*: um livro para pais, professores e aficionados. Curitiba: Inter Saberes, 2013.

MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. Práticas musicais na escola infantil. In: CRAIDY, Carmen ; KAERCHER, Gládis E. (Org.). *Educação Infantil:* pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 123-134.

MAFFIOLETTI, Leda; RODRIGUES, Jussara H.; RODRIGUES, José Pereira (Coord.). *Cantigas de Roda*. 7.ed. Porto Alegre: Magister, 1992.

NOVAES, Iris Costa. *Brincando de Roda*. 2.ed. Rio de Janeiro: Agir, 1986.

PARREIRAS, Ninfa. *Do ventre ao colo, do som à literatura:* livros para bebês e crianças. Belo Horizonte: RHJ Livros, 2012.

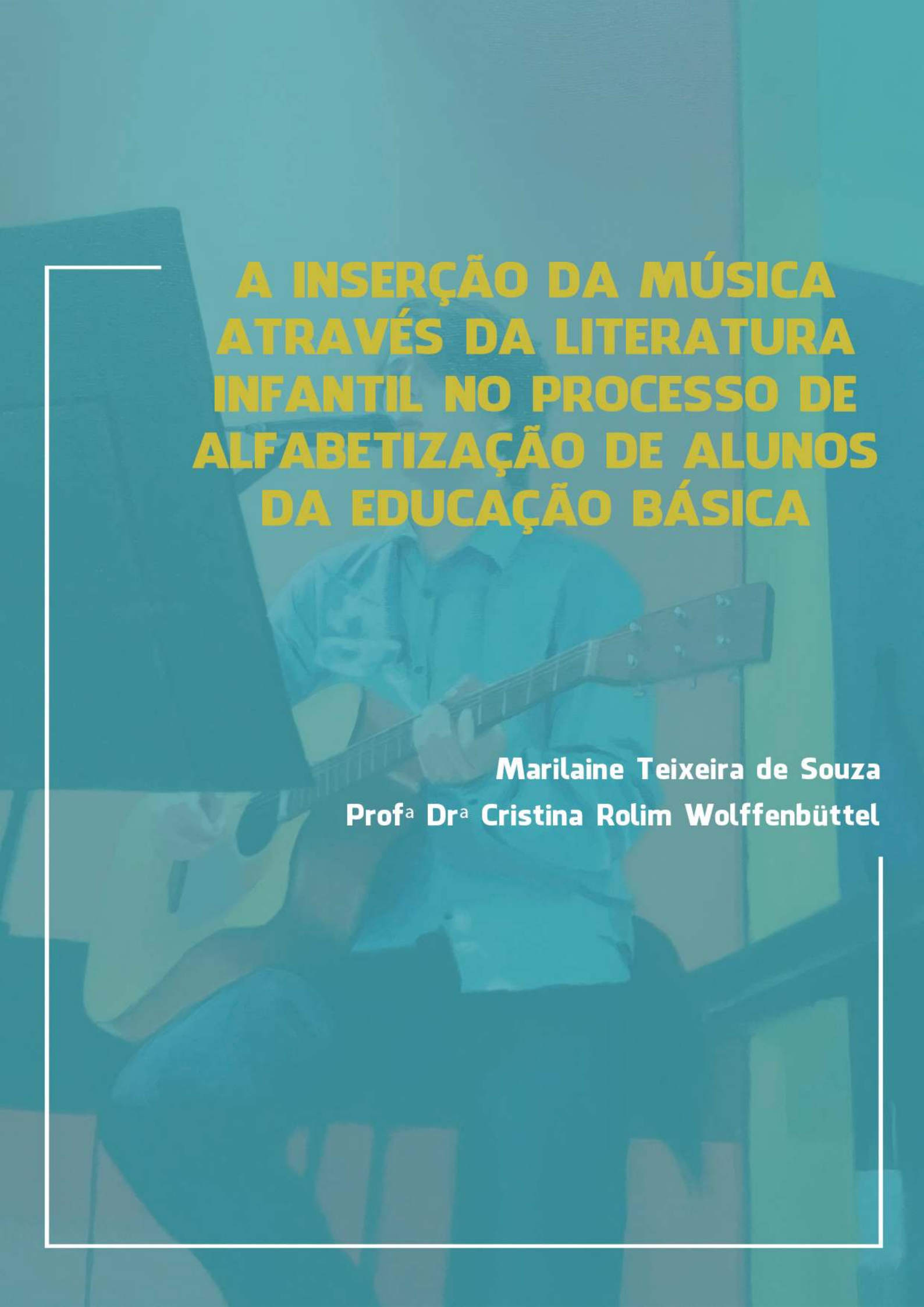
RHODEN, Sandra. Rodas Cantadas. In: CONGRESSO DA ABEM, 15,2006, João Pessoa. *Anais*... João Pessoa: Abem, 2006. p. 830-833.

RIO GRANDE DO SUL (Estado). Lei n.º 13.669, de 13 de janeiro de 2011.Institui o Projeto “Música nas Escolas” noâmbito do Estado do Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/13.669.pdf>.

TRIPP, David. Pesquisa Ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.31, n.3, p. 443-466, dez. 2005.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. Educação Musical, paradigmas de pesquisa e possibilidades de investigações. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, v.12, n. 24, p. 33-38, 2012.

_____. *Vivências e Concepções de Folclore e música folclórica:* um *survey* com alunos entre 09 a 11 anos do Ensino Fundamental. 2004.Dissertação (Mestrado em Educação Musical). Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2004.



A INSERÇÃO DA MÚSICA ATRAVÉS DA LITERATURA INFANTIL NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Marilaine Teixeira de Souza

Profª Drª Cristina Rolim Wolffenbüttel

A INSERÇÃO DA MÚSICA ATRAVÉS DA LITERATURA INFANTIL NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Marilaine Teixeira de Souza
Profª Drª Cristina Rolim Wolffenbüttel

Introdução/Apresentação

A trajetória da música começou em minha vida muito cedo, na Escola Municipal de ensino Fundamental Irmão Weibert, onde minha querida professora Clélia de Educação Física, mas responsável pela Banda Marcial me ensinou a dar os primeiros passos em direção ao conhecimento musical. A partir daí nunca mais parei, cantando em corais de adolescentes e adultos, tocando violão, participando de festivais de música, compondo, e na fase já adulta estudando no curso técnico de música na Escola Superior Teologia.

Aprendi muito nesta trajetória, conhecendo e trocando experiências com muitas pessoas. Mas, queria seguir adiante, e, assim resolvi cursar o Magistério para me tornar uma profissional melhor preparada na construção do conhecimento de meus alunos. Após ter recém me formado, surgiu na minha cidade o concurso para trabalhar como professora. No ano seguinte fui aprovada como professora, iniciando a minha jornada que, hoje, já está completando vinte e quatro anos de muitas aprendizagens e práticas. E, neste caminho, aprendi muito mais que ensinei, mas nunca desistindo de proporcionar aos meus alunos, além do estudo formal, o conhecimento musical. Mas, sempre continuei sonhando, querendo me aprimorar muito mais no saber musical. Em 2009, graduei-me em Pedagogia.

Quando soube que a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) estava preparando um curso de especialização em Música para Professores que trabalham na Educação Básica, mas não têm graduação na Licenciatura de Música, resolvi participar do curso e para minha surpresa fiquei entre os aprovados a participar da Especialização. Foram meses de estudos e trabalhos muito gratificantes que me proporcionaram uma reflexão sobre o trabalho em sala de aula e me fizeram ter uma nova visão, um novo olhar para que eu pudesse realizar aulas que envolvessem a Educação Musical. Por estar cursando esta especialização fui convidada a trabalhar com Educação Musical na minha escola. Constatei junto a

esta turma e nas outras séries também, que nunca haviam trabalhado a questão musical. Esta pesquisa surgiu da necessidade de questionarmos a importância da música e suas contribuições em sala aos alunos das séries iniciais.

Ao procurar livros na sala de aula para promover a construção da leitura e da escrita é que conheci os livros didáticos enviados pelo Ministério da Educação e Cultura para todas as Escolas de Educação Básica. O trabalho começou a nascer da leitura destes livros que me inspiraram a refletir as várias formas de iniciarmos um trabalho que contemplasse não só a construção da leitura e da escrita, mas incentivasse principalmente a construção de um saber musical. Esta pesquisa surgiu na reflexão que iniciamos no curso de Especialização em Educação Musical para os Professores da Educação Básica na UERGS de Montenegro.

A metodologia deste estudo foi a pesquisa-ação que, através da participação dos alunos e professor, gerou a participação de todos na elaboração, reflexão e construção do encontro entre a alfabetização e a educação musical.

O objetivo geral foi proporcionar uma educação musical capaz de oferecer estímulos ricos e significativos para os educandos, instigando-os a atitudes curiosas e consequentemente, a disponibilidade para aprendizagem, mas também que possibilite ao aluno acesso a musicalização como instrumento que contribua no processo de letramento, na melhora dos sentimentos e na transmissão e resgate dos elementos culturais.

Segundo Swanwick (2003),

> [...] embora escolhamos usar a música em ocasiões diferentes, para as pessoas envolvidas com educação a música tem de ser vista como uma forma de discurso com vários níveis metafóricos. Nós, portanto, podemos ver a música além de suas relações com origens e locais e limitações de junção social. A música é uma forma de pensamento, de conhecimento. Como uma forma simbólica, ela cria um espaço onde novos insights tornam-se possíveis. (SWANWICK, 2003, p.38)

Os objetivos específicos se configuram em observar as possibilidades de desenvolvimento da percepção auditiva dos alunos através da sensibilização e apreciação de histórias narradas e sonorizadas, verificar a descoberta e a exploração da percussão corporal e instrumental para o desenvolvimento da percepção auditiva e da paisagem sonora, conhecer instrumentos musicais através das histórias narradas, criar coletivamente, registrando através da escrita a

construção de uma história para que o grupo sonorize; observar a contribuição deste desenvolvimento no aluno alfabetizando.

Inicialmente apresento a revisão literária, que se subdivide em aspectos da alfabetização e da música. Nos aspectos sobre a alfabetização, o meu trabalho foi baseado em Pedro Demo (1977). Já nos aspectos da música este trabalho foi embasado nos estudos feitos por Ponso (2011) e Brito (2003).

A fundamentação teórica foi realizada através da busca de um pesquisador sério, que durante muitos anos tem mostrado ser importante referência ao se trabalhar com a Educação Musical, o autor é Murray Schafer.

Na segunda parte desta pesquisa apresento a metodologia e o desenvolvimento do trabalho. O método escolhido foi a Pesquisa-Ação. A coleta de dados foi realizada através da observação, planejamento, implementação, reflexão e participação de todos os envolvidos neste processo.

Nas considerações finais apresento uma breve análise e avaliação de todo este processo. As contribuições desta pesquisa para a realização de uma prática docente muito mais crítica, reflexiva e propositiva na construção de um progresso em aprendizagens.

A seguir, na revisão da literatura apresento minhas considerações sobre o trabalho de Ponso (2011), Brito (2003) que embasaram a prática desta pesquisa.

Revisão da Literatura

Durante a realização desta pesquisa observei que os meus alunos buscavam, através dos seus conhecimentos, respostas as dúvidas que surgiram nas atividades da aula.

Na troca de ideias com seus colegas, cada um compartilhou suas experiências, suas dúvidas em busca do entendimento sobre a questão musical e sobre lecto-escrita (leitura e escrita). O desenvolvimento destas aprendizagens ocorreu durante os momentos de pesquisa, da prática com seus pares, reconstruindo estes saberes que surgiram ao longo deste processo.

Pedro Demo (1977) explica que

> [...] a característica emancipadora da Educação exige que a pesquisa seja um método formador, que transforme o sujeito em seres capazes de criticar, opinar, sugerir e construir sua própria história, pois educação e pesquisa valorizam o questionamento como ponto

> crucial no processo reconstrutivo de todo ser humano. (DEMO,1977, p. 3-38).

Em 2011 a Presto Produções organizou, com o apoio da Prefeitura de São Leopoldo, um curso de férias em julho. Neste curso tive a oportunidade de vivenciar a construção de muitos conhecimentos e de conhecer ótimos trabalhos realizados por profissionais da área da música. E, para minha alegria conheci o excelente trabalho realizado e apresentado pela própria Ponso. Ela explicou como realizava seu trabalho em uma escola de Educação Infantil e sua trajetória na realização deste trabalho. Apresentou sua parceria com as professoras titulares e como aprendeu desenvolvendo esta pesquisa construindo o seu saber e o saber dos alunos através de união da alfabetização e da Educação Musical.

Outra grande pesquisadora sobre este assunto é Brito (2003) que também muito tem contribuído com suas ideias na construção de uma pedagogia musical para todas as pessoas. A partir destas pesquisadoras fui organizando o meu trabalho de pesquisa, estruturando-o. Quando constatei em minha escola a necessidade de possibilitar aos meus alunos a construção de um saber musical, fui em busca de autores que pudessem embasar a minha prática.

A respeito do trabalho de Brito, Akoschky (2003) explica que

> [...] a autora inscreve sua larga experiência nessa linha e a descreve como “um trabalho pedagógico-musical que se pode realizar em contextos educativos nos quais a música é entendida como um processo contínuo de construção que envolve perceber, sentir, experimentar, imitar, criar e refletir” (prefácio, p.9).
> A partir de sua proposta, Brito(2003) incentiva uma educação musical “para todos” e destaca a função do meio social e da educação com objetivos socializadores e didáticos como propiciadores dessa inquietação. (AKOSCHKY, 2003, p.9).

Com o uso da literatura infantil procurei introduzir a música com a narrativa de um conto sonoro, a levar meus alunos a perceberem e a refletirem como podemos descobrir a música, o som, o silêncio, percebendo a existência de vários sons ao nosso redor ou de nos mesmos (corpo).

A Brito (2003) explica que o sentido da audição foi, desde o princípio, responsável por significativa leitura das coisas deste mundo, já que “sons e silêncios” são portadores de informações e significados. (p.9)

Ao observar os meus alunos durante a aula, fundamentei esta prática baseada nas práticas vividas por Brito (2003) e Ponso (2011), onde as duas construíram vivências com seus educandos usando a sonorização de histórias, explorando o som vocal, corporal e instrumental. A experiência de vivenciar estas descobertas em cada um desenvolveu um crescimento muito grande, tanto na leitura e na escrita, mas principalmente na Educação Musical. De acordo com Ponso (2011),

> [...] a literatura traz consigo um universo a ser explorado pela música como poemas, parlendas, lendas, fábulas, quadrinhos, trava-línguas, provérbios, adivinhas e as histórias infantis. Nos livros infantis, alguns autores utilizam a temática musical suas histórias nas quais as personagens são cantores, músicos ou instrumentos musicais. [...] A aula de música pode resgatar esta temática, muitas vezes recriando a história, compondo temas, construindo instrumentos ou interpretando os personagens. (PONSO, 2011, p.23).

A partir destas autoras procurei neste trabalho não só incentivar a percepção sonora, mas incentivar os meus alunos a descobrirem um mundo musical que ainda não haviam percebido. Assim como estas pesquisadoras propus aos meus alunos que criassem as suas próprias histórias e desta forma explorassem os sons destas histórias, assim como seus imaginários.

Na construção das histórias a serem sonorizadas os grupos elaboraram coletivamente suas histórias, onde nesta troca todos temos algo a aprender e a ensinar com o outro, pois a aprendizagem é um fenômeno social, onde o meio nos influencia social e culturalmente.

A partir destes pressupostos apresentados passo, a seguir, a tratar da fundamentação teórica utilizada nesta pesquisa.

Fundamentação Teórica

Durante o trabalho de pesquisa o meu referencial teórico baseou-se no grande pedagogo musical Schafer (1991).

O meu trabalho fundamenta-se nos estudos que Murray Schafer fez ao longo de sua trajetória profissional.

> [...] sua proposta visava a elaborar um projeto acústico musical que através da conscientização a respeito dos sons existentes, pudesse prever o tipo de sonorização desejada para determinado tipo de ambiente. O mundo, portanto, seria tratado como uma vasta

> composição macrocósmica, composta pelos “músicos”, definidos pelo autor como “qualquer um ou qualquer coisa que soe”. Nesse projeto seriam discutidas pelas comunidades questões como “Quais os sons que queremos eliminar, conservar ou produzir?”. (SCHAFER, 1991, p.10).

Fonterrada no livro Pedagogias em Educação Musical (2011, p.217-233) descreve a vida e o método de trabalho de Schafer, assim como também traduziu o livro “O ouvido pensante” sobre a pesquisa feita pelo grande músico e pesquisador.

A minha pesquisa com os alunos foi baseada e fundamentada no trabalho que Schafer fez a muitos anos atrás, gerando a produção de um dos seus livros mais importantes intitulado “O ouvido pensante” (1991 [1986]).

Nesta obra ele com suas experiências com alunos foi criando um trabalho que se destacou pela relação entre o “som e o meio ambiente”, que se caracterizou chamando a palavra de “soundscape”, traduzida nos países de língua latina como “paisagem sonora” (Schafer, 2001 [1977]). A partir destes estudos, promoveu várias atividades que testou com seus próprios alunos, levando-os a conscientização que cada um deve ter dos sons do seu meio ambiente e de si mesmo.

Partindo destas pesquisas elaborei as atividades usando os livros de literatura para incentivar e iniciar os meus alunos na descoberta da sua paisagem sonora, do seu mundo musical. A curiosidade de muitos alunos ao se depararem com as atividades de exploração realmente os fizeram perceber como a paisagem sonora em que convivem é rica de sons e também como o silêncio faz parte e é importante neste cenário. E Schafer em seu livro “O Ouvido Pensante” nos faz refletir como as crianças, assim como os adolescentes, devem aprender música fazendo música. No capítulo de seu livro Hearling (O Ouvido Pensante) ele explica que seus exercícios são relacionados ao aperfeiçoamento técnico, outros a exploração criativa de sons e ainda outros devotados à escuta clauriaudiente (Schafer, 2005, p10).

Outro importante aspecto a ressaltar na obra de Schafer, que trouxer grande importância para o meu trabalho foi como ele trata no capítulo O Rinoceronte em sala de aula, de O Ouvido Pensante, Schafer (1991 [1986] p. 277-278]), como ensinar música e a postura que um educador deveria ter.

I – “O primeiro passo prático, em qualquer reforma educacional, é dar o primeiro passo prático”.

Nesta afirmação o autor coloca a prática anteriormente ao conceito, pois muitas vezes os professores estão mais preocupados com a elaboração de um

trabalho teórico e esquecendo a prática. A música, como elemento da vida, é de natureza prática. Fazer música, fazendo e não discursando como se deve fazer.

II – “Na educação, fracassos são mais importantes do que sucessos. Nada é mais triste do que uma história de sucessos”.

Esta fala de Schafer demonstrou a sua preocupação quando o professor deixa de estar constantemente refletindo sobre o seu trabalho, as causas que podem levar uma proposta a funcionar bem ou não em sala de aula, isto devido a sua vaidade.

IV – “não há mais professores, mas uma comunidade de aprendizes”

Essa frase é uma afirmação da educação democrática e de exercício da autonomia. Onde professores e alunos são constantes aprendizes, nesta troca de vivências diárias, onde um aprende com o outro, resignificando seus saberes.

VI – “[...] uma sala deve ser uma hora de mil descobertas. Para que isso aconteça, professor e aluno devem, em primeiro lugar descobrirem-se um ao outro.”

Esta afirmação apresentada pelo autor endossa a importância da aula como um espaço de promoção de descobertas e como ele se mostrou coerente com a proposta de educação musical praticadas por inúmeros pesquisadores: Orff, Dalcroze, Willems, Paynter além do próprio Schafer.

Metodologia e Desenvolvimento do Trabalho/Situação Pedagógico-Musical

Este trabalho foi realizado com uma turma de segundo ano, na faixa etária de 7 a 10 anos, no município de São Leopoldo, cidade em que atuo. Inicialmente começamos com vinte alunos, mas no decorrer dos encontros quatro alunos transferiram-se para outras cidades e recebemos vindo de outra escola do município um novo aluno, totalizando a pesquisa com um grupo de dezessete estudantes.

O nosso primeiro encontro aconteceu em uma manhã bem ensolarada. Quando cheguei na sala, a professora titular estava orientando os alunos à realização de atividade do tema de casa. A professora retirou-se e iniciei a chamada com a turma, mas logo que terminei soou o sinal para irmos ao recreio, e em fila organizada seguimos para o pátio. Terminado o recreio retornamos para a sala, onde convidei a todos os alunos que sentassem em um círculo para escutarem a história sonorizada “Uma tarde do barulho”, Maneira (2009).

O objetivo desta 1° aula era apreciar a narração de uma história sonorizada e perceber os sons do meio e do seu próprio corpo.

Comecei a contar a história, e alguns alunos demonstraram surpresa ao ouvir os sons apresentados como de um trovão, o som de uma porta batendo, o som da chuva forte, ou o som característico dos animais como latido de cães, o miado de gatos, urro de um leão. Surgiram comentários de vários alunos durante a apreciação e um dos comentários era que a história poderia ser um conto de terror. Pude, também, perceber que durante a apresentação da história apenas um aluno teve dificuldade de apreciar, não conseguindo manter-se em silêncio, desrespeitando o momento de audição. Foi avisado pelos colegas para melhorar suas atitudes, mas continuou mesmo assim a brincar com seu brinquedo. Isso se atende ao fato que o aluno por ter faltado aos encontros, não conseguiu estabelecer um elo de afetividade, não me enxergando como seu professor de fato. Mas, neste encontro que tivemos, procurei incentivá-lo a participar da aula como o meu ajudante, organizando os materiais para a produção sonora de conto.

Fernandez (1991) diz que

> [...] a aprendizagem é repleta de afetividade, já que ocorre a partir das interações sociais, e nos diz ainda que, a aprendizagem é uma mudança comportamental resultante da experiência é uma forma de adaptação ao meio onde esse indivíduo está inserido. (FERNANDEZ,1991).

Após a apresentação tivemos uma conversa informal onde cada aluno relatou o que achou interessante e entendeu da história contada. Muitos alunos comentaram que não tinham percebido como o nosso meio está repleto de sons, ruído e de música. Uma das meninas falou que determinado som como o da chuva e do trovão trouxe para ela um sentimento de medo. Outros alunos acharam legais, os sons de várias máquinas, como os sons de carros, trens e aviões**.** Cada um reagiu de forma espontânea e alegre descobrindo um novo mundo através da apreciação.

Segundo Swanwick (2003, p.26.), apreciação é a audição receptiva, uma disposição a ir com a música e relacionar-se com o objeto musical. Acalmar o ouvir e preparar-se para exercitar o ouvido de outras formas e torná-lo mais seletivo.

Após o relato de cada um dos alunos e a reflexão sobre como o nosso mundo é rico em sons, lancei ao grupo este questionamento para refletirem “O nosso corpo também pode ser um instrumento que produz sons?” Muitos responderam que o nosso corpo pode ser um instrumento musical. Propus para a turma que cada um explora-se os sons que seu corpo poderia produzir.

Depois dos quinze minutos de exploração cada aluno apresentou no círculo, quais sons descobriu, como, estalar os dedos, bater palmas, bater no peito, nas pernas, bater os pés no chão, estalar a língua, etc. Muitos alunos vendo os colegas apresentando as suas descobertas também demonstraram interesse em realizar a ação proposta pelos mesmos.

O desenvolvimento desta reflexão acerca desse tema trouxe uma importante contribuição para o trabalho que desenvolveríamos ao longo das aulas realizadas, a descoberta que o nosso corpo pode produzir música e que somos rodeados (meio-ambiente) por ela. Para a realização da segunda aula, o objetivo era que os alunos observassem o roteiro das cenas do livro “Uma tarde do barulho”, Maneira (2009), contando a história usando a voz, ou o seu corpo, ou instrumentos musicais, para sonorizá-la. Entrei neste dia no horário marcado e a turma estava organizando os seus materiais para a aula de música. Após a chamada, conversei com o grupo retomando a história escutada na aula anterior, perguntando se todos estavam se lembrando da história sonorizada ”Uma tarde do barulho” de Silvia Maneira (2009), a grande maioria dos alunos respondeu que se lembravam.

Com o barulho do sinal do recreio, a turma foi para o pátio. Depois do recreio, a turma, já organizada em um círculo, comentou como era a história de um menino que pensava em brincar com os amigos, mas com a mudança do tempo de sol para chuva, viveu situações diferentes no seu lar, e a sua descoberta dos sons externos e internos do seu meio. Mostrei as cenas do livro e orientei a turma a se organizar em cinco grupos com quatro alunos. Os grupos receberam um roteiro de cenas de acordo com a história ilustrada.

Expliquei que os alunos contariam a história de acordo com as cenas, organizando o seu grupo onde um aluno seria o contador da história e o restante do grupo faria a sonoplastia usando sons do seu corpo, instrumentos musicais ou materiais da sala. Os grupos separaram-se por afinidades, após terem recebido o roteiro, os instrumentos de percussão e de sopro. Os grupos demoram a decidir a organização da história, qual papel que cada um iria realizar, e começaram a tocar repetidamente alguns instrumentos, explorando-os muitas vezes. Isto mostra que os alunos nunca tiveram a oportunidade de ter uma aula de música, e ficaram eufóricos testando e experimentando quais os sons que os objetos musicais produziam. Uma aluna adorou tocar o pandeiro. Outro aluno experimentou muitas vezes a flauta de êmbolo, assim como outros alunos.

Brito (2003) explica que

> [...] para as crianças, fazer ou ouvir música não significa seguir regras ou observar características, mas sim vivenciar o momento, aprender. Quando faz um som ou um movimento sonoro a criança não está consciente de que está fazendo música, mas quer apenas interagir com os objetos ou com si mesma. Ela não quer fazer música no sentido que conhecemos, o da música intencional, organizada, mas o faz através da ausência de intenção, para ela não importa como o outro toca o seu instrumento ou se está fazendo corretamente, ela simplesmente toca. (BRITO, 2003, p. 2 a 17).

No decorrer da manhã dois grupos já tinham se organizado, escolhendo o aluno que seria o contador da história e o que os outros membros do grupo fariam seguindo a 1ª parte do roteiro de cenas. Uma das alunas participantes arriscou cantar uma música natalina que acompanhou tocando com um guizo. Quando estava circulando entre os grupos percebi que o grupo desta aluna cantava e tocava e solicitei que após o termino da canção, todos retomassem a proposta inicial da aula, sonorizar as cenas da história. O outro grupo formado por meninas preocupou-se apenas em tocar aleatoriamente os instrumentos, demonstrando um interesse muito maior em experimentar e descobrir quais sons produziriam estes instrumentos do que seguir a atividade proposta. Assim como um grupo misto de alunos e alunas tocavam todos ao mesmo tempo não querendo repartir e nem seguirem a atividade.

Solicitei para a turma que todos parassem de tocar os instrumentos e questionei os grupos por que muitos não estavam seguindo o roteiro proposto. Algumas meninas explicaram que não tinham entendido como realizar a tarefa, sendo que depois desta fala vários alunos comentaram a mesma coisa.

Entendi neste momento como tinha sido muito mais prazeroso para os alunos tocar, experimentar e ouvir, mesmo que tumultuado, os sons dos instrumentos do que sonorizarem uma história. Como já estava no final da aula organizamos os materiais da aula e avisei-os que na próxima aula novamente conversaríamos sobre como realizar esta atividade.

Schafer (2001) explica que

> [...] no vocabulário onomatopeico, o homem harmoniza-se com a paisagem sonoro a sua volta fazendo ecoar seus elementos. A impressão é absorvida, a expressão é devolvida. Mas a paisagem sonora é demasiado complexa para ser reproduzida pela fala humana. Assim, somente na música é que o homem encontra verdadeira harmonia dos mundos interior e exterior. Será também na

> música que ele criará os seus mais perfeitos modelos da paisagem sonora ideal da imaginação. (SCHAFER, 2001, p.70).

No nosso terceiro encontro entrei no horário normal, dei bom dia a todos, pedi que pegassem os cadernos de música escrevendo a data e fiz a chamada.

O sinal do recreio soou, e, em fila, o grupo foi para seu recreio costumeiro.

Após o término do recreio, a turma entrou na sala e convidei a todos para sentarmos no chão em circulo, mais próximos, e comecei a conversar sobre as aulas de música anteriores. Perguntei aos alunos se lembravam da história contada com sonorização, e todos disseram que se recordavam. Sendo assim, mostrei a primeira cena e os alunos comentaram contando o que tinha acontecido na história, assim como as outras cenas. Questionei o grupo sobre quais eram as dúvidas sobre o trabalho da aula anterior e alguns disseram não terem compreendido como realizar a atividade. Mostrei para a turma a primeira cena e os instiguei a pensarem sobre como poderiam representar com os sons as primeiras cenas da história. Um aluno comentou que, para representar a cena do vento poderiam assoprar usando a boca. Outra menina deu a ideia de representar com os dedos o som fininho da chuva, ou com o uso do pandeiro fazer o som do trovão da história. Neste momento percebi que meu objetivo estava sendo alcançado. O despertar, o perceber dos sons do meio, do corpo e dos instrumentos, que cada um entendeu a propostas da aula. Refletimos sobre o que estava acontecendo no círculo e os questionei novamente, sugerindo para a turma o que gostariam de fazer, criar e explorar uma nova história ou cada grupo procuraria explorar os sons dos objetos, dos instrumentos e do seu corpo para contar a história das primeiras cenas do livro “Uma Tarde do Barulho” (2009). Como a turma mostrou-se entusiasmada, decidimos que os grupos reuniriam-se novamente para fazer a sonoplastia das primeiras cenas da leitura.

Ao circular pela turma, saliento o quanto os alunos trabalhando em grupos cresceram através desta troca entre si, que cada grupo conseguiu perceber explorando os sons do seu corpo ou até usando os seus materiais escolares e também instrumentos musicais, descobrindo sons diferentes que representaram as cenas do livro.

Schafer (1991) salienta que

> [...] uma pessoa só consegue aprender a respeito de som produzindo som; a respeito de música fazendo música. Todas as nossas

> investigações sonoras devem ser testadas empiricamente, através dos sons produzidos por nós mesmos e do exame destes resultados (SCHAFER, 1991, p.69).

Após a realização da investigação, exploração e experimentação os grupos apresentaram para a turma como haviam realizado este trabalho.

Um dos grupos teve uma aluna como contadora da história. Ela relatando timidamente o que aconteceu na história e como os colegas exploraram com os sons vocais e também com o uso dos instrumentos de percussão (pandeiro, reco-reco, caxixi), a representação do som do trovão, o som vocal do rugido do leão, o miado do gato e o latido dos cães. Cada um a seu modo conseguiu compreender e realizá-la com muito entusiasmo e criatividade. Todos adoraram esta atividade, o que se via nos sorrisos da turma e na alegria de representarem o trabalho para todos assistirem.

Neste quarto encontro, o objetivo do trabalho era que os grupos criassem suas próprias histórias. Sendo assim, novamente os grupos se formaram. Mas, neste dia, participava pelo segundo dia consecutivo um novo aluno que participou ativamente da realização desta atividade.

Cada grupo procurou discutir de que forma poderiam elaborar uma história interessante. Algumas vezes houve a necessidade de intervir quando em alguns grupos as discussões estavam animadas e os participantes não se entendiam, defendendo vigorosamente seus pontos de vistas tão diferentes. Foi o caso de uma aluna que não aceitou as ideias do seu colega para criar uma história sobre o tema amizade e assombração. Mesmo depois da minha intervenção junto a ela e ao seu grupo para refletirem sobre o ocorrido, a menina permaneceu por uma meia hora aborrecida, afastando-se.

Neste momento o restante do grupo conversou com ela, ajudando-a a integrar-se, conduzindo-a gentilmente à interação com seu grupo. Esta atitude demonstrou por parte dos participantes percepção do outro e cooperatividade. Delors (1996) salienta que

> [...] essa descoberta surge do próprio aluno, quando ele é capaz de [...] pôr-se no lugar dos outros e compreender as suas reações Desenvolver esta atitude de empatia, na escola, é muito útil para os comportamentos sociais ao longo de toda a vida [...]. Quando se trabalha em conjunto sobre projetos motivadores e fora do habitual, as diferenças e até os conflitos interindividuais tendem a reduzir-se,

> chegando a desaparecer em alguns casos. Uma forma de identificação nasce destes projetos que fazem com que se ultrapassem as rotinas individuais, que valorizam aquilo que é comum e não as diferenças (DELORS, 1996, p.98).

A partir do entendimento do grupo, prevaleceu a ideia inicial do aluno, de todos participarem, ajudando a elaborar a história de uma família que tinha mudado para esta casa nova que era mal-assombrada. Lá encontraram muitos fantasmas e fizeram amizade com eles, convivendo todos diariamente. Assim surgiu a "História da família Hataway" redigida por uma aluna que auxiliou seu grupo escrevendo a história.

Enquanto circulava pelos grupos observei que os meus alunos tinham sido provocados a usarem sua criatividade e imaginação e estavam surpresos de perceberem como seriam capazes de lançar mão de um conhecimento formal.

Mas como poderiam elaborar estas histórias que poucas vezes tinham criado, como poderiam vencer este obstáculo?

Perrenoud (2000), a este respeito, salienta que

> [...] deparar-se com o obstáculo é, em um primeiro momento, enfrentar o vazio, a ausência de qualquer solução, até mesmo de qualquer pista ou método, sendo levado à impressão de que jamais se conseguirá alcançar soluções. Se ocorre a devolução do problema, ou seja, se os alunos apropriam-se dele, sua mente põe-se em movimento, constrói hipóteses procede as explorações, propõe tentativas "para ver". Em um trabalho coletivo inicia-se a discussão, o choque das representações obriga cada um a precisar seu pensamento e a levar em conta o dos outros (PERRENOUND, 2000, p.33).

A superação destes obstáculos surgiu da troca de ideias entre os participantes, como no caso da história do grupo de uma das alunas que acabou criando uma história de uma família que iniciou amizade com os fantasmas e foi descrevendo várias situações que geraram momentos de sonoplastia (barulho do bater de uma porta, descida de uma escada, o som do vento e da locomoção dos fantasmas). Já, um outro grupo encontrou dificuldades em entrar num acordo sobre que tema seria usado para criar uma história, e acabaram realizando não um trabalho coletivo, mas individual onde cada um criou a sua história desenhando-a.

Em um outro grupo o debate foi bem animado. Cada aluno querendo decidir qual a melhor forma de elaborarem a história. Este grupo, em especial, chamou a minha atenção, pois como todos estão construindo suas aprendizagens, muitas

dúvidas surgiram no decorrer do trabalho, tanto na escolha do tema, como também a escrita ortográfica correta de algumas palavras. Neste grupo, uma aluna tinha mais facilidade para escrever, as outras alunas pediram sua ajuda e ela redigiu na lousa como eram escritas as palavras e frases, ajudando a sua colega redatora a dar vida a esta criação. A história criada falava de uma menina que gostava muito de cantar desde pequenina e queria tornar-se uma grande cantora. Após ser chamada para cantar numa apresentação escolheu uma música que vinha dos sentimentos do coração. Como anteriormente havia comentado, um dos grupos recebeu um novo membro. Desde o início da tarefa o aluno demonstrou bom entrosamento com o grupo, sendo escolhido para ser o redator. Surgiram muitas ideias neste grupo, mas a decisão final ficou por conta das últimas sugestões lançadas pelo aluno novo, que fez a criação de uma história do João de Barro que era um passarinho que decidiu ir num baile para se divertir. La conheceu sua parceira e começou a namorá-la. Construindo um ninho para viverem juntos para sempre. Esta foi a história sugerida neste grupo que escreveram a seu modo, desenvolvendo uma produção textual de acordo com os saberes de cada um.

Quando todos terminaram as produções de textos, os grupos leram para a turma o que tinham criado.

Todos gostaram das histórias, aplaudindo as leituras apresentadas.

No nosso quinto encontro, o objetivo da aula era promover através da sonorização de uma história a apreciação e a identificação dos instrumentos musicais ouvidos.

Neste último encontro organizei o grupo em uma roda e propus que apreciassem esta nova história chamada “Música no zoo” da escritora França (2009).

Segundo J. Akoschky,

> [...] escutar implica perceber diferentes aspectos, sendo que a percepção não se comporta sempre do mesmo modo. Há diferentes maneiras de perceber o mesmo fenômeno, dependendo de cada sujeito, de seu interesse, de sua experiência e seus conhecimentos prévios; as características particulares do objeto a ser percebido também serão muito importantes, e, além do mais, serão determinantes a situação e o contexto em que o ato perceptivo venha a ocorrer. (AKOSCHKY, 2000, p.202).

Iniciei apresentando a capa do livro e sonorizando a história, sendo que dois meninos acharam interessante a forma como foi ilustrado este livro. Fui contando a

história, mostrando o livro e sonorizando os personagens. Comecei pela Aranha Ana com o som da harpa que ela tocava.

No decorrer da audição do conto percebi os comentários de muitos alunos relatando terem já visto e escutado este instrumento em um filme chamado “João e Pé de Feijão”. Notava-se no grupo uma atenção muito maior do que nas aulas anteriores, onde a sua forma de perceberem tinha se modificado. Quando o personagem do sapo Ato tocou seu violino, alguns alunos participaram relatando terem visto o instrumento violino ser tocado em vários desenhos animados, do Pica Pau, Tom e Jerry, etc.. No momento que relatei como o elefante Dante tocou seu trompete, novamente surgiu o comentário dos alunos já terem assistido na televisão desenhos animados que apareciam o instrumento tocado. Terminada a contação da história, conversei com a turma sobre qual assunto o livro falava, quais eram os personagens principais e o que mais chamou a atenção de todos na história, se tocavam ou não instrumentos musicais? Muitos alunos e alunas responderam dos animais que falavam, mas principalmente a possibilidade de todos no zoo saberem tocar um instrumento musical interessante. Foi quando um dos alunos disse que queria aprender a tocar algum instrumento de sopro como uma flauta, aí todos riram e concordaram com a opinião do colega.

A partir deste momento vi o quanto foi importante a contação das histórias e suas sonorizações, que fizeram o grupo ter um novo olhar e aprender também a perceber os sons a sua volta, ou da escuta dos sons de seus corpos e da audição de instrumentos conhecidos ou não.

Para concluir as atividades desta manhã propus ao grupo que cada um escolhesse um personagem e o seu instrumento tocado e fizesse um desenho de acordo com a sua compreensão. A grande maioria dos alunos quis representar a cobra e seu caxixi ou o elefante com seu trompete, além dos outros personagens já citados.

Terminamos a atividade e organizamos a sala e os materiais, saindo o grupo para encontrarem os seus familiares.

Considerações Finais

Ao longo de todos os anos que trabalhei como alfabetizadora em escolas públicas, sempre questionei como poderíamos introduzir a questão musical em sala de aula, como incentivar o aluno a construir seus conhecimentos, tanto no processo

de alfabetização, como no saber musical. E ao refletir sobre minha prática nestas duas áreas de conhecimento, fui em busca de respostas para estes questionamentos surgidos no decorrer do curso de Pós-graduação em Educação Musical.

Mesmo tendo tantos anos de trabalho profissional, a reflexão sobre a minha prática não terminou. E durante estes encontros, pude perceber que não só os alunos desenvolveram suas aprendizagens, mas eu, como professora de música e alfabetizadora também aprendi muito.

Acredito que a música exerce um papel muito significativo não só na alfabetização, mas também na construção da percepção, da criatividade e da expressão, aspectos que julgo muito importantes e que os alunos necessitam ter em sala de aula.

A escola pode ser um local que desperte sempre o interesse, a curiosidade em se fazer grandes descobertas que tragam desafios onde coletivamente todos possam contribuir, sentir prazer e alegria nesta convivência, onde o professor ensina aprendendo e o aluno aprende ensinando-o.

Ao se ler alguma história infantil com produção sonora recriamos e construímos um mundo de imaginação, de percepção dos sons que convivemos. E a escola pode promover aos alunos estes momentos de expressão ao lado das provocações das atividades cotidianas, e estes momentos surgem através da arte.

A percepção musical aliada às atividades de aula contribui para que o docente desenvolva a aquisição de uma qualidade auditiva muito mais seletiva, atenta e tranquila.

A construção do saber musical assim como do processo de alfabetização somente surge quando praticamos, quando tentamos descobrir como determinada palavra ou sons surgiu no processo de ensino-aprendizagem.

Como comentei anteriormente na fundamentação teórica, do pesquisador Schafer, só se aprende praticando-se, fazendo música, lendo ou escrevendo.

Pude assim constatar nesta pesquisa a existência de um diálogo entre as duas aprendizagens. Na atividade de criar histórias os alunos praticaram com seus grupos produzindo e escrevendo os textos de acordo com seu jeito, de acordo com se entendimento desenvolvido. Sendo assim, pude perceber na turma o quanto houve crescimento e desenvolvimento de aprendizagens presentes e da construção

de significados para futuros aprendizados, pela união da música com a alfabetização.

Houve em alguns encontros dúvidas surgidas durante as aulas, onde o que tinha sido planejado não atingiu como deveria o interesse de momento dos educandos. Mas em uma pesquisa-ação, é na prática, na construção destas aprendizagens que planejamos, implementamos, refletimos sobre o que deu certo ou não, avaliamos e construímos um novo planejamento que desperte o aluno para a construção daquela aprendizagem.

Pesquisando este tema que envolve minha vida todos os dias pude constatar e refletir sobre minhas vivências como professora, meus acertos e erros, e principalmente como é gratificante perceber todo este processo surgindo através do olhar dos meus alunos, construindo através do compartilhar com o outro, o saber musical.

Referências:

AKOSCHKY, J.. *La música em el nível inicial*: Diseño curricular para la educación inicial. Buenos Aires: GCA: BA, Secretaria de Educação, 1996/2000 p.202.

AKOSCHKY, J., in Brito, Teca Alencar de. *Música na Educação Infantil.* Editora Petrópolis, prefácio. 2003. p.9.

BRITO, Teca Alencar de*. Música na Educação Infantil.* São Paulo: Editora Petrópolis, 2003.

DELORS, Jacques. *Educação: Um Tesouro a Descobrir*. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

DEMO, Pedro. *Educar pela Pesquisa*. Autores Associados, 1977, p. 3-38.

FERNANDÉZ, A.. *A Inteligência Aprisionada*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FONTERRADA, Marisa French de Oliveira. *Pedagogias em Educação Musical.* Curitiba: Editora IBEPEX, 2011.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. *Música no zoo*. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2011.

MANEIRA, Silvia. *Uma Tarde do Barulho*. Belo Horizonte: Uni Duni Editora, 2009.

MATEIRO, T., ILARY, Beatriz. *Pedagogias em Educação Musical.* Curitiba: Editora IBEPEX, 2011, p.274-300.

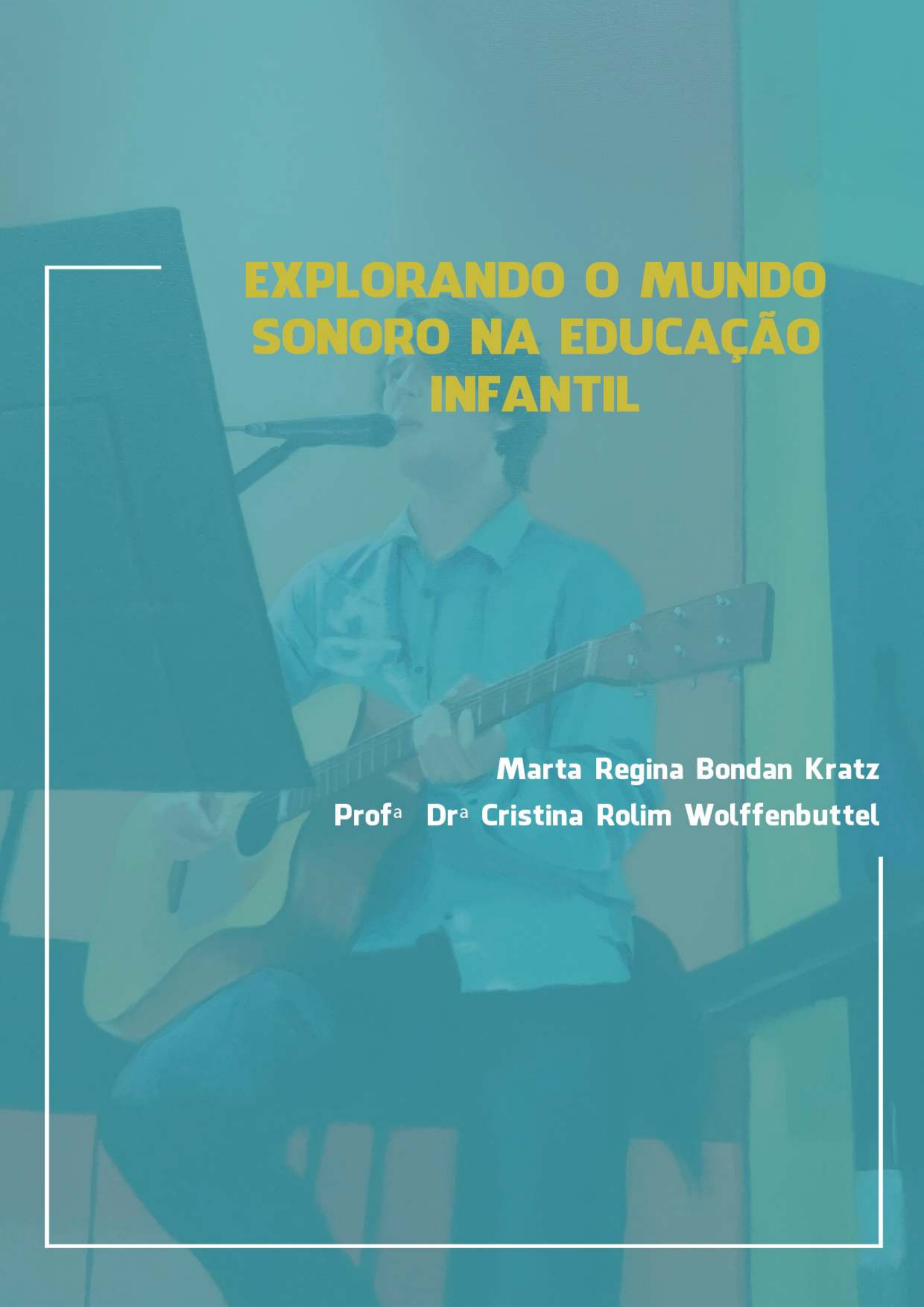
PERRENOUD, Philipe. *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

PONSO, Caroline Cao*. Música em Diálogo:* Ações Interdisciplinares na Educação Infantil. Porto Alegre: Editora Sulina, 2011, p.23-55.

SCHAFER, R. Murray. *O Ouvido Pensante*. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista.

SCHAFER, R. Murray. *A Afinação do Mundo*. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

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



EXPLORANDO O MUNDO SONORO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Marta Regina Bondan Kratz
Profª Drª Cristina Rolim Wolffenbuttel

EXPLORANDO O MUNDO SONORO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Marta Regina Bondan Kratz
Profª Drª Cristina Rolim Wolffenbuttel

Introdução

Ao longo da minha caminhada como pessoa e como educadora e durante quase toda a minha carreira profissional, sempre considerei a música como algo especial e importante. Sempre gostei de música e, na adolescência, cursei violão no Conservatório de Música de Montenegro, hoje Fundação Municipal de Artes de Montenegro (FUNDARTE) e também a música fez parte do Currículo do Curso Magistério que cursei.

Trabalhei em uma escola particular, onde a música integrava o currículo, inclusive no curso de preparação dos professores, Curso Magistério, e neste Curso, aulas de violão foram contempladas no currículo para que o professor ficasse mais capacitado para incluir a música em sua proposta docente.

Fazendo, então, cumprir a Lei nº 11.769/2008, que dispõe sobre a obrigatoriedade da música na Educação Básica, a escola contratou um profissional especializado para trabalhar na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, e foi em busca de materiais para que as aulas pudessem acontecer da melhor forma, com bons instrumentos musicais.

Em 2009, fui trabalhar em uma escola de Educação Infantil da Rede Municipal de Montenegro, e meu trabalho nesta instituição, inicialmente, foi com bebês de um ano de idade. Desenvolver atividades de música com crianças desta faixa etária foi um desafio. Para o desenvolvimento das aulas de musicalização tive que pesquisar e construir muitos objetos e instrumentos utilizando sucata, pois a escola era deficitária destes recursos. A cada ano outros instrumentos eram confeccionados, o que possibilitou organizar a caixa da bandinha da sala.

Surgiu, então, em 2013, a oferta do Curso de Especialização em Educação Musical para Professores da Educação Básica, na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Com o curso, tudo começou a ficar mais claro e mais organizado em relação à música, e algumas coisas foram sendo ajustadas, alterando conceitos e transformando minha rotina.

Neste mesmo ano, assumi com minha colega a Direção da Escola e, entre as metas que assumimos, resolvemos, juntamente com a Equipe Diretiva, dar uma atenção maior para a Arte na escola. Em 2014 foi lançado o projeto “Permeando com Artes”, com objetivo de incluir a música, o teatro, a literatura e artes visuais, no currículo de forma mais consistente a fim de ampliar o acesso das crianças a estas linguagens. Disponibilizamos para as salas de aula os seguintes recursos: Mala da Música: instrumentos de percussão: Mala do Teatro: fantasias, adereços e maquiagem; Mala da Literatura: livros variados; Mala de Artes Visuais: imagens de reproduções de obras de arte e materiais de desenho e pintura como aquarela, giz pastel e carvão vegetal. Chamamos esses recursos de “Mala”, porque foram reaproveitadas malas antigas para que esse material circulasse pela escola.

Com todo este material disponível, comecei a dar uma atenção especial para a “Mala da Música”, incentivando os professores para que a utilizassem. Na reunião de professores, foram realizadas atividades com os instrumentos da mala e coloquei-me à disposição para qualquer auxílio e sugestão.

Considerando que os professores da Educação Infantil não possuem formação em Música e estes professores, sem formação específica, desenvolvem música em suas aulas utilizando o canto, músicas em CD e DVD, não tendo o hábito de utilizar objetos sonoros, mesmo a escola dispondo destes materiais, percebi então, que fácil é trabalhar música sem instrumentos musicais, mas difícil é tê-los e não saber como usá-los.

Para incentivar a utilização da mala como um valioso conteúdo pedagógico foi conduzido um trabalho com uma turma de alunos de Maternal II, com o objetivo de desenvolver atividades de música com o auxílio de materiais sonoros e de instrumentos musicais.

A proposta de realizar a pesquisa, Explorando o Mundo Sonoro na Educação Infantil, me fez refletir, ler e estudar temas, sobre Educação Musical, importantes para o desenvolvimento deste trabalho. Foi necessário coletar informações acerca do estudo em questão para a definição dos autores que auxiliariam nesta pesquisa.

Este artigo é o resultado, também, de uma pesquisa bibliográfica, tendo como objetivo ampliar as experiências musicais dos alunos, desenvolvendo música em sala de aula, com o auxílio de materiais sonoros e de instrumentos musicais, através de atividades lúdicas, a fim de proporcionar novas experiências para a aquisição de

conhecimentos de si mesmas e do mundo que os cerca, valorizando a importância da música na Educação infantil.

Realizar leituras da Lei nº 11.769/2008, Lei nº 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), assim como o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) de 1998, foram fundamentais para iniciar o processo sobre o que diz respeito à importância da música na Educação Infantil.

Revistas da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), com artigos sobre música na Educação Infantil, fizeram parte da minha pesquisa bibliográfica e, ainda, utilizei como referência autores que abordam temas pertinentes a este estudo. A presente pesquisa procurou o referencial teórico adequado para esta investigação, buscando respostas para questões que envolvem a presença da música na Educação Infantil e de como desenvolver aulas prazerosas utilizando materiais sonoros diversificados, dando ênfase aos instrumentos musicais. Busquei então, autoras como Brito (2003), Ponso (2011) e Krieger (2012), que fazem referências sobre a Música na Educação Infantil, ações interdisciplinares e nos trazem ideias de como trabalhar música em sala de aula, nos fazendo conhecer e entender o processo de musicalização para que, por meio de atividades lúdicas, possamos conduzir o caminho da aprendizagem. Ainda, os principais métodos de Educação Musical e suas características são referenciados por Dalcroze, Orff e Willems em Goulart (2000) e Mariani (2012).

Para a realização da pesquisa qualitativa com o método de pesquisa-ação, fui à busca dos teóricos Engel (2000), Tripp (2005) e Wolffenbüttel (2012).

As leituras destes referenciais e a retomada das aulas do Curso de Especialização foram fundamentais para abrir possibilidades e esclarecer os objetivos para a construção do meu trabalho, considerando a prática, a musicalização e o desenvolvimento infantil.

Revisão da Literatura

Revisando a literatura sobre a exploração de materiais sonoros e instrumentos musicais, encontrei autores que realizaram pesquisas em Educação Infantil fazendo referências à importância da música, à utilização de recursos, à necessidade de professores especializados, a identificação e classificação de diferentes sons e sobre a legislação que ampara a inclusão da música na escola.

Brito, (2003), em seu livro “Música na Educação Infantil: propostas para a formação integral da criança” tem como objetivo aproximar os educadores, música e crianças. A autora pretende com este estudo, compartilhar as experiências e informações aos professores mostrando caminhos e possibilidades a fim de que possam desenvolver música em suas aulas na educação infantil, dando a devida importância a este conteúdo tão significativo.

Fonterrada (2004) em seu texto, “Música e meio ambiente: ecologia sonora”, descreve sobre os diferentes sons que ouvimos, relacionando aspectos musicais do meio ambiente. Aborda ainda em seu trabalho: o som e o silêncio, sons do corpo, sons dos seres e fenômenos, sons das coisas e das máquinas. Através deste trabalho podemos ouvir sons, descobri-los e classificá-los, assim como, muitas brincadeiras com sons descobrimos nesta leitura.

Diniz e Del Ben (2006) em seu artigo, “Músicas na Educação Infantil: um mapeamento das práticas e necessidades de professores da rede municipal de ensino de Porto Alegre”, realizaram estudos para investigar a presença da música nas práticas pedagógicas de professores de Educação Infantil, quais as atividades musicais desenvolvidas pelos professores, a identificação dos recursos disponíveis nas escolas para a realização das atividades musicais, bem como as necessidades dos professores. A pesquisa foi realizada com professoras da rede municipal de ensino de Porto Alegre e foram aplicados questionários para um total de 176 professoras. Segundo as pesquisadoras, com o resultado da pesquisa foi possível identificar uma diversidade de atividades musicais que as professoras realizam com os alunos, como audição de músicas, canto, dança, jogos cantados e música para formação de hábitos. O repertório é diversificado, incluindo canções infantis, canções folclóricas, música instrumental e erudita, além de cantigas de ninar, sons da natureza e trilhas de filmes. Os recursos mencionados são aparelhos de som e televisão. Poucas professoras relataram poder contar com recursos mais específicos para as atividades musicais como instrumentos.

O trabalho “Música na Educação Infantil: Considerações a partir da Lei 11.769”, de Antero, (2010), surgiu a partir da necessidade de conhecer e entender a nova lei. As dificuldades encontradas pelos professores ao trabalharem o ensino da música e sobre a importância da música também foram abordadas neste trabalho, pois a autora considera que a música tem o papel fundamental na aprendizagem do aluno, e é através dela que o aluno pode descobrir sons. Para Antero (2010) a

utilização de instrumentos e materiais faz com que a criança interaja com sons, com os colegas e consigo mesma e que a criança não precisa aprender a tocar e cantar uma música, o que se faz necessário é que ela compreenda de onde saem os sons e que ela aprenda que ela também consegue fazer sons com alguns objetos nas mãos.

Os estudos realizados sobre a música na Educação Infantil, apresentados por Brito (2003); Fonterrada (2004); Diniz e Del Ben (2006); Antero (2010); nos fazem refletir sobre como a música é importante para o desenvolvimento da criança e como os professores se sentem inseguros para trabalhar música, uma vez que ainda não possuem formação necessária.

Algumas escolas possuem recursos, mas mesmo assim a música não é trabalhada. A lei está aí e muitas são as dúvidas ainda para que possamos cumpri-la. Trabalhando, então, em uma Escola de Educação Infantil, senti a necessidade de ampliar o meu olhar para estas questões.

Fundamentação Teórica

O referencial teórico escolhido para fundamentar esta pesquisa foi constituído por uma questão fundamental que faz parte da minha problematização: É possível trabalhar música na Educação Infantil utilizando e explorando instrumentos musicais?

Para Brito (2003, p.9), “a música é entendida como um processo contínuo de construção que envolve perceber, sentir, experimentar, imitar, criar e refletir”. Uma abordagem com os instrumentos musicais e sonoros através de atividades com som e movimento coloca a música na vida da criança de maneira harmoniosa e significativa. Este enfoque aponta várias possibilidades para serem desenvolvidas na Educação Infantil contribuindo para o aprimoramento de saberes nesta área. O autor ainda tece relações entre a música, a criança, o ambiente escolar e a formação docente, ressaltando a importância da escola na formação do educando. Portanto, é de responsabilidade da escola e do professor, se instrumentalizar, buscar meios, materiais e subsídios e fazendo uso da sua criatividade, trabalhar a música com seus alunos numa perspectiva de ampliar conhecimentos e mais que isso, aproximar a criança desta arte tão significativa para a vida das pessoas.

Sobre como realizar um trabalho interdisciplinar integrado com a educação musical e as práticas pedagógicas, Ponso (2011, p.13), explica que “aos poucos a

ideia de música voltada somente para a recreação, formação de hábitos e comemorações dentro da escola vêm modificando-se e apresenta-se hoje mais voltada ao fazer musical enquanto área específica do conhecimento". Contudo, percebe-se a necessidade de uma mudança em relação à utilização da música na Educação Infantil, devendo ser mais explorada no conteúdo que lhe é pertinente e fazer parte do planejamento do professor como uma linguagem essencial ao desenvolvimento integral. Não se podem manter pressupostos que tratem a criança como um vir a ser, mas como um sujeito que tem sensibilidade, faz história e já possui pré-saberes que advém da cultura em que está inserido.

A legislação que faz referência à música contribuiu muito para a realização desta pesquisa. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil do Ministério de Educação e Cultura (BRASIL, 1998b, p.45), "a música é a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio". O silêncio demarca o que se estabelece entre som e ausência de som, sendo importante como forma de vivência para as crianças do ausente que possibilita que algo se torne presente. Um paradoxo que faz ir além do que se vê, ouve e se percebe. São estruturas mentais que se organizam no cérebro da criança para pensar novas possibilidades que vão além das simples experiências cotidianas.

Krieger (2012) propõe descobertas musicais para serem desenvolvidas pelo professor em sala de aula, motivando-os a trabalhar música na Educação Infantil, mostrando possibilidades de trabalhar música com objetos sonoros, instrumentos musicais e com o corpo humano, que vem a ser o primeiro instrumento de todos nós. Sendo assim, existem muitas proposições para serem trabalhadas com música com crianças pequenas. As próprias experiências que os adultos vivem em relação aos contextos musicais e sonoros podem servir de motivação para organizar um trabalho que apresente um caráter mais pedagógico e que colabore em novas aprendizagens.

Maffioletti (2001) trata da importância de explorar as mais variadas possibilidades sonoras dos objetos ou de instrumentos musicais. A autora considera não ser muito fácil de realizar estas atividades com as crianças, pois pode dar a impressão de indisciplina e desorganização por ter muito barulho. Ainda, Maffioletti explica que "através destas atividades as crianças desenvolvem formas de trabalhar

com sons que permitirão organizar as ações e realizar atividades expressivas com esses materiais". Para dar significado ao que é proposto em sala de aula, a criança deve interagir de forma rica e prazerosa com variadas formas sonoras, com tudo que a mídia tem a oferecer, enfim colocar meios a disposição dos alunos para reconstruir conceitos a partir de suas possibilidades mais imediatas identificar, conhecer e provocar sons, mesmo que isto modifique a rotina da sala de aula, exigindo novas configurações.

Goulart (2000), citando Dalcroze, nos indica que qualquer fenômeno musical é objeto de uma representação corporal. Explica que "a exploração de todos os modos de aprendizagem: auditivo, cinestésico e visual favorece uma melhor coordenação entre olhos, ouvidos, mente e corpo". Ainda, coloca que não há som sem movimento e o movimento é uma das maneiras mais representativa da criança se experimentar e conhecer o que provoca seus movimentos.

Dando continuidade, ainda temos a contribuição de Orff, como trata Goulart (2000), "que seu trabalho é baseado em atividades lúdicas infantis: cantar, dizer rimas, bater palmas, dançar e percutir em qualquer objeto que esteja à mão". Enfatiza o uso dos sons e gestos corporais e o seu método de ensino da música para crianças começa com "padrões rítmicos simples e progride até as peças complexas para conjuntos de xilofones, blocos de madeira, tambores e outros instrumentos de percussão".

Considerando a música como jogo, Delalande (apud BRITO, 2001)

> [...] relaciona as formas de atividade lúdicas infantis propostas por Jean Piaget a três dimensões presentes na música; Jogo sensório – motor – vinculado à exploração do som e do gesto; Jogo simbólico – vinculado ao valor expressivo e à significação mesma do discurso musical; jogo com regras – vinculado à organização e à estruturação da linguagem musical. (BRITO, 2001, p.31).

O presente trabalho pretende investigar as experiências musicais dos alunos, desenvolvendo música em sala de aula, com o auxílio de materiais sonoros e de instrumentos musicais, valorizando a importância da música na Educação infantil e dando ênfase à prática educativa do ensino da música realizada por professores não especialistas na área, mas habilitados à docência na Educação Infantil. Sobre o ato de ensinar, Freire (1996, p.52), faz a seguinte referência: "Saber que ensinar não é

transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção".

Cada criança é diferente da outra. Todas são crianças, mas são diferentes na forma de falar, pensar, relacionar-se e de brincar, portanto o professor tem o compromisso de trabalhar e estabelecer situações de aprendizagem para o grupo de alunos que está atendendo.

Ao tratar da relação entre professor e aluno, no que diz respeito à criação de vínculos, tem-se a contribuição de Oliveira (2012), que faz referência à importância do acolhimento e da adaptação da criança, colocando a escola como um lugar onde o foco é a criança e elas têm o direito a vivenciar boas rotinas, atividades interessantes bem como ter lugar acolhedor e desafiador.

Metodologia e Desenvolvimento do Trabalho

1. O método

Para a realização deste trabalho utilizei a abordagem qualitativa, sendo que primeiramente analisei o questionário respondido pela professora, que atua na turma pesquisada, procurando auxiliar na realização da pesquisa frente ao problema em questão. De acordo com Wolffenbüttel (2012),

> [...] a pesquisa qualitativa não se preocupa com uma representatividade numérica, mas com o aprofundamento de compreensão de um grupo social de uma organização, etc. Os métodos qualitativos, então, buscam explicar as razões dos fenômenos sem, contudo, qualificar os valores e as trocas simbólicas, nem se submetendo à prova de fatos, pois os dados analisados não são numéricos, valendo-se de diferentes abordagens. (WOLFFENBÜTTEL, 2012, p.34-35).

Nesta pesquisa, a metodologia adotada foi fundamentada na pesquisa-ação que consiste em um processo que requer revisão e sistematicidade. "O Resultado de um processo de pesquisa irá gerar novas questões que provocarão novas investigações e novos planejamentos e onde a prática é sempre transformada pela reflexão" (TRIPP, 2005). Ainda, para Tripp, nesse tipo de pesquisa,

> [...] é importante que se reconheça a pesquisa-ação como um dos inúmeros tipos de investigação-ação, que é um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela

> oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação. (TRIPP, 2005, p. 445-446).

No contexto escolar, essa metodologia beneficiará a prática educativa em sala de aula. Para Tripp (2005),

> [...] a pesquisa–ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos. (TRIPP, 2005, p. 445).

Com esta pesquisa percebi o quanto o educador e o educando podem ser beneficiados, pois por meio da pesquisa podem ser identificados quais aspectos do processo de ensino aprendizagem podem ser modificados em busca de aperfeiçoar as atividades em sala de aula, durante o processo. O educador, através da reflexão sobre suas ações, pode analisar e transformar seu trabalho a partir de novos olhares, novas estratégias em busca de melhorias da sua prática educacional. Conforme diz Engel (2000),

> [...] a pesquisa–ação é auto-avaliativa, isto é, as modificações introduzidas na prática são constantemente avaliadas no decorrer do processo de intervenção e o feedback obtido do monitoramento da prática traduzido em modificações, mudanças de direção e redefinições, conforme necessário, trazendo benefícios para o próprio processo, isto é, para a prática, sem ter em vista, em primeira linha, o benefício de situações futuras. (ENGEL, 2000, p. 185).

2. Escola Campo da Pesquisa

Esta pesquisa foi realizada em uma Escola de Educação Infantil do Município de Montenegro, Rio Grande do Sul, com uma turma de 22 crianças, entre três e quatro anos de idade, por meio de cinco aulas de musicalização infantil. As aulas aconteceram na própria sala de aula, com encontros planejados pela pesquisadora, e aplicados com as crianças, tendo a duração de 30 minutos.

Para realização desta pesquisa precisei escolher uma turma para aplicar as minhas aulas, uma vez que neste ano (2014) não estou atuando em sala de aula. Escolhi então, uma turma de Maternal II, pois a maioria das crianças desta turma frequentou o Berçário I, nesta instituição, quando então eu era a professora da

turma, o que facilitaria a minha adaptação ao grupo.

3. Primeira Coleta de Dados

A técnica utilizada para coleta de dados foi a aplicação de um questionário para a professora da turma, sendo que ela deveria respondê-lo por escrito. Antes, tivemos uma conversa informal sobre o trabalho que seria desenvolvido e sobre o objetivo da pesquisa-ação. A professora desta turma está cursando Pedagogia e entendeu a nossa pesquisa como forma de auxiliar no desenvolvimento do seu trabalho, no que diz respeito à musicalização. O objetivo de realizar estes questionamentos foi o de poder perceber um pouco mais sobre o trabalho desenvolvido, em música, nesta turma de alunos. As seguintes questões fizeram parte do questionário: Qual a importância da música na aprendizagem da criança? Como utiliza a música em sala de aula? Com que frequência usa música na sala de aula? A escola disponibiliza algum material para o desenvolvimento das aulas de música? Costuma levar instrumentos musicais para as aulas de música? Quais? O que os alunos gostam de ouvir? Você toca algum instrumento musical? Quais as dificuldades e as facilidades ao desenvolver música com seus alunos? O que consta no Plano de Ensino como conteúdos de música para o Maternal II?

Frente aos questionamentos a professora da turma explicou que a música aumenta a sensibilidade das crianças, a capacidade de concentração, desenvolve o raciocínio matemático e a memória, além de ser um forte desencadeadora de emoções e que para motivar o interesse na faixa etária de três e quatro anos é necessário trabalhar com músicas de curta duração, com letras engraçadas que possam vir acompanhadas de gestos estimulando a fantasia e o imaginário. Sobre a música e o raciocínio matemático comentado pela professora da turma, Ilari (2005), doutora em Educação Musical, aponta a relação da música com a matemática como um mito: Há alguma relação estreita entre a música e a matemática. Contudo, referindo-se a Cutietta (1996), não encontrou nenhuma relação causal entre a aprendizagem musical e as habilidades matemáticas.

Nas aulas desenvolvidas pela professora, praticamente utiliza todos os dias, na rodinha, músicas para apresentação, rodas cantadas e várias cantigas acompanhadas com gestos. Nos planos de ensino consta audição de músicas, confecção de instrumentos musicais, exploração de instrumentos musicais, volume e intensidade do som, produção de sons utilizando movimentos musicais, conhecer e

vivenciar canções infantis e participação em rodas cantadas. Ainda, a escola disponibiliza para o desenvolvimento das aulas de música, a “Mala Musical”, que faz parte do projeto “Permeando com Artes”, lançado pela escola, com objetivo de incluir a música, no currículo de forma mais consistente. Esta “mala” é composta pelos instrumentos musicais e contém sugestões de atividades para serem desenvolvidas nas aulas. Conforme disse a professora, a utilização deste material por ela é esporádico. A professora não toca nenhum instrumento musical, mas acredita que a música deveria ser mais bem aproveitada e poderia ser desenvolvida na formação de professores o que faria com que a música na sala de aula se tornasse algo natural e diário. Ela explicou que percebe que as crianças assimilam facilmente as letras das músicas, mas vê como dificuldades não ter um dom musical e nem uma formação específica.

4. Desenvolvimento das Aulas e Demais Coleta de Dados

Dando continuidade à pesquisa, foram realizados cinco encontros na turma escolhida, e as observações realizadas durante as aulas foram anotadas e refletidas diariamente com o objetivo de aprimorar o desenvolvimento das mesmas, levando em conta as dificuldades, facilidades e o interesse das crianças pelo conteúdo desenvolvido.

Em cada encontro foi abordado um tema específico: Som e movimento; Percebendo os Sons do Ambiente; Descobrindo o Som; Sequência Sonora e História Sonorizada. Em todos os encontros foram desenvolvidas atividades com materiais sonoros e instrumentos musicais, dando ênfase aos temas de cada encontro. Sobre isto Maffioletti (2001 p.130), explica que “as crianças precisam ter experiências concretas com objetos que emitem sons, instrumentos musicais ou outros e formar um vocabulário específico para se referir a eventos sonoros”.

No início de cada encontro realizei uma atividade de acolhimento para estabelecer vínculos e demarcar as atividades cotidianas da criança e a aula de música que seria realizada, buscando atrair o interesse da turma para cada momento que se iniciava. A este respeito, Ponso (2011) explica que

> [...] as crianças precisam de certa rotina para reconhecer e evidenciar relações afetivas, primeiramente. No decorrer das aulas, as relações de aprendizagem ocorrem no momento em que o

> processo de adaptação ao ambiente, aos colegas e à professora já está assimilado. (PONSO, 2011, p.24).

As crianças precisam construir vínculos suavemente e precisam de tempo para fazê-lo. A interação entre elas e os adultos na escola devem ocorrer por meio de cuidados físicos, da brincadeira, da imitação e do jogo simbólico. Os bebês quando entram na escola, por um grande período do dia, irão conviver com adultos e crianças. Os relacionamentos são importantes, mas os adultos devem estar sempre atentos, pois há momentos também estressantes como: barulho, disputa de brinquedos, pois interagir pressupõe contato. O RCNEI (1998a) destaca a importância da construção de vínculos às práticas a serem vivenciadas na Educação Infantil. Como diz Oliveira (2012, p.71),

> [...] modelos mais recentes de Educação Infantil mostram a importância de seus educadores serem sensíveis às necessidades pessoais e sociais das crianças, tornando-se seus parceiros especiais em situações de adaptação e acolhimento, identificação e explicitação de sentimentos, ou no enfrentamento de conflitos".

4.1. Som e movimento

No primeiro encontro os objetivos que permearam esta aula foram de descobrir as possibilidades e diferenças sonoras dos instrumentos musicais e realizar movimentos com o corpo a partir do som. Sobre música e movimento, Goulart (2000) faz referência ao método desenvolvido por Dalcroze, que coloca que é possível vivenciar, através do movimento, todos os elementos da música e que o corpo é o primeiro instrumento musical a ser treinado.

Inicialmente utilizei uma música para exercitar movimentos fundamentais de locomoção, em um CD do livro de Másrico (2011), e luzes de led. Realizei movimentos conforme o ritmo da música dando movimento e som no ambiente. As crianças ficaram deslumbradas com as luzes; tentaram agarrá-las e faziam comentários das cores e dos formatos diferentes que apareciam, bolinhas, estrelas e corações. Elas riram e acharam aquele momento divertido, mexiam os braços imitando as luzes, seguiam com os olhos e o corpo o movimento que era feito, olhando para o teto, chão, para seus braços, pernas e corpo marcados com as luzes. De acordo com o RCNEI, estão explicitados os objetivos que falam sobre música e movimento:

> O gesto e o movimento corporal estão intimamente ligados e conectados ao trabalho musical. A realização musical implica tanto em gesto como em movimento, porque o som é, também, gesto e movimento vibratório, e o corpo traduz em movimento os diferentes sons que percebe. Os movimentos de flexão, balanceio, torção, estiramento etc., e os de locomoção como andar, saltar, correr, saltitar, galopar etc. estabelecem relações diretas com os diferentes gestos sonoros. (BRASIL, 1998b, p.61).

Seguindo a atividade, coloquei no centro do círculo uma sacola fechada e já observando a curiosidade dos alunos, instiguei-os a dizer o que pensavam ter dentro. Disse que havia relação com música e logo um aluno falou que era um rádio, outro falou instrumento. Seguindo, então, o raciocínio do menino, perguntei quais instrumentos que elas achavam que tinha ali. Então, vários instrumentos foram mencionados, como violão, tambor, flauta, corneta.

Quando fiz menção de abrir a sacola, eles se aproximaram ficando quase em cima de mim. Abri e mostrei cada instrumento que fazia parte da sacola de música. Na medida em que fui mostrando os instrumentos, eles diziam os nomes daqueles conhecidos e os desconhecidos, eu dizia o nome para eles. Os alunos tiveram oportunidade de manusear diferentes instrumentos e de ouvir o seu som assim como manuseá-lo descobrindo as possibilidades sonoras dos instrumentos musicais. Após a exploração, propus às crianças uma atividade onde deveriam mover-se de acordo com o som. Fui produzindo diferentes eventos sonoros usando materiais diversos: clavas, ganzás, tambores, reco-reco etc. Ao ouvir os sons, as crianças em pé, deveriam movimentar-se, reagindo como se fossem os sons. Magicamente se transformavam em sons. Esta atividade foi baseada na proposta de Teca Alencar de Brito, 2003. Brito (2003, p.146) explica que “Deve-se estimular o movimento da criança, sem, no entanto, estabelecer critérios de certo ou errado, de “faça assim”, de melhor ou pior”. Foi muito interessante ver aqueles pequenos se colocarem no lugar do instrumento, pulando uma vez, dando vários pulos, se remexendo como se realmente fossem aquele som produzido por mim. Para finalizar, cantamos a música Minha Boneca de lata de Bia Bedran, domínio público, realizando movimentos com o corpo. Sobre o movimento corporal, Mariani (2012), coloca que

> [...] o movimento corporal é utilizado como meio de sensibilização e experimentação não somente do ritmo, mas de todos os elementos da

> linguagem musical, como a altura dos sons, os intervalos, as notas dos acordes, as estruturas harmônicas e cadências. As lições de Rítmica visam estabelecer as relações entre música e gesto, entre ritmo musical e expressividade do corpo. (MARIANI, 2012, p. 41).

No final desta aula, que foram de 30 a 40 minutos de atividades, percebi que o tempo que eu havia previsto inicialmente de 50 minutos, seria muito para este grupo. A atenção, interesse para as atividades e o desenvolvimento das mesmas foram concretizadas de forma produtiva em menor tempo. Ainda, percebi que teria que realizar alterações na terceira e na última aula, para favorecer o andamento do planejamento.

4.2. Percebendo os Sons do Ambiente

A segunda aula ministrada teve como objetivos perceber os diferentes sons do ambiente e reproduzi-los utilizando diferentes objetos sonoros, percebendo a diferença entre som e silêncio. Para Krieger (2012, p.35), "No mundo em que vivemos, percebemos aumentar a quantidade de sons em todos os ambientes. Da observação e percepção cotidiana podemos ouvir e descobrir como reproduzi-los."

Para iniciar o encontro, solicitei aos alunos que fechassem os olhos e, em silêncio, procurassem escutar os sons e os barulhos que estivessem ouvindo. De acordo com o RCNEI,

> [...] ouvir e classificar os sons quanto à altura, valendo-se das vozes dos animais, dos objetos e máquinas, dos instrumentos musicais, comparando, estabelecendo relações e, principalmente, lidando com essas informações em contextos de realizações musicais pode acrescentar, enriquecer e transformar a experiência musical das crianças. (BRASIL, 1998b, p.60).

Convidei, então, as crianças para realizarem um passeio pela escola, a fim de escutarem e identificarem os mais diversos sons emitidos por seus ambientes, buscando ampliar a percepção sonora dos alunos. Para a elaboração desta atividade me baseei em Krieger (2012). Durante o passeio ouviram o barulho da chuva, o barulho do trovão, o som do meu caminhar, o calçado que eu usava fazia barulho. Perguntei o que ouviam e uma criança disse 'toc toc'. Então, perguntei se eu estava de tênis e eles disseram que não, que estava de bota. Continuando o passeio, eles ouviram outras crianças falando, uma professora batendo palmas, perceberam música em uma sala de aula e o choro de uma criança. Foi muito

interessante quando eles paravam para ouvir: fechavam os olhos e ficavam atentos. Ao retornar para a sala, as crianças falaram quais os sons que ouviram e qual que mais havia chamado atenção, que foi o barulho da chuva. Percebi, também, que não conseguiram dizer muitos sons diferentes em virtude do barulho da chuva estar mais forte e presente do que outros sons.

Em seguida, coloquei alguns instrumentos sobre uma mesa e solicitei aos alunos que escolhessem o instrumento que reproduzisse um som semelhante aos que ouviram. O barulho da chuva foi reproduzido por um chocalho, e, também pela flauta. O barulho do salto da bota foi reproduzido pela castanhola de metal. Para o som do trovão um aluno escolheu o pandeiro e o tambor. Para o som de caminhar, um aluno utilizou, também, o tambor. Outra atividade proposta foi a de “Brincar de Estátua”. Para a realização desta atividade utilizei o referencial de Brito (2003). As crianças se movimentavam, reagindo corporalmente aos variados estímulos sonoros ouvidos, e quando o som parava, chegando o silêncio, eles ficavam parados como estátuas. Esta atividade foi bem interessante, pois as crianças caminhavam pelo espaço e atentamente ouviam o som produzido, aguardando o silêncio chegar. Utilizei, para esta atividade, vários instrumentos musicais, iniciando pelo tambor e, dando sequência, passei para o triângulo, coco e reco reco. Foram realizados sons rápidos e lentos. Sobre som e silêncio, Brito (2003) coloca que

> [...] som é tudo que soa! Tudo o que o ouvido percebe sob a forma de movimentos vibratórios. Os sons que nos cercam são expressões da vida, da energia, do universo em movimento e indicam situações, ambientes, paisagens sonoras: a natureza, os animais, os seres humanos e suas máquinas traduzem, também sonoramente, sua presença, seu “ser e estar”, integrado ao todo orgânico e vivo deste planeta. E o silêncio? Entendemos por silêncio a ausência de som, mas, na verdade, a ele correspondem os sons que já não podemos ouvir, ou seja, as vibrações que o nosso ouvido não percebe como uma onda, seja porque têm um movimento muito lento, seja porque são muito rápidas. Tudo vibra, em permanente movimento, mas nem toda vibração transforma-se em som para os nossos ouvidos! (BRITO, 2003, p.17).

Para finalizar esta aula mostrei no computador algumas imagens de instrumentos musicais e seus sons. As imagens foram triângulo, violão, piano, flauta, corneta, bateria, chocalho e prato. Neste mesmo vídeo dando prosseguimento, aparecia o som e as crianças deveriam descobrir qual o instrumento. Foi surpreendente, pois todos os sons que apareceram eles conseguiram identificar. Em

outro vídeo mostrado aos alunos apareciam somente animais, aos passar as imagens, as crianças identificavam o animal e logo diziam o nome e faziam o som.

4.3 Descobrindo o Som

Para o terceiro dia de aula foram propostos os seguintes objetivos: Identificar e nomear o instrumento a partir do som produzido e reconhecer diferentes fontes sonoras. Para Brito (2003, p.59), “chamamos de fonte sonora todo e qualquer material produtor ou propagador de sons: produzidos pelo corpo humano, pela voz, por objetos do cotidiano, por instrumentos musicais acústicos, elétricos, etc”.

Iniciei o encontro com uma brincadeira de cumprimentar os colegas. Uma criança foi convidada a ficar de costas para o grupo de colegas e um colega escolhido por mim, fez a saudação a este colega que estava de costas, com uma “Boa Tarde!”. O colega retribuiu a saudação, dizendo o nome de quem o cumprimentou. As crianças conseguiam identificar logo a voz de seus colegas. Algumas crianças que ficavam de costas deixavam os olhos fechados aguardando o colega falar. Em seguida apresentei alguns instrumentos musicais, como triângulo, chocalho, tambor, pandeiro e reco-reco, para serem identificados e nomeados a partir do som que produzem. Como diz Brito (2003, p.64) “É importante misturar instrumentos de madeira, metal ou outros materiais, explorando as diferenças entre os sons produzidos por eles”.

Fiz um espaço formando uma "parede" de modo que na frente sentaram as crianças e por trás ficava uma criança - o maestro - que percutia o instrumento sem que a plateia o visse, só escutasse. Inicialmente realizei o som de todos os instrumentos separados para esta atividade a fim de que os alunos identificassem o som. Em seguida foi a vez das crianças serem os maestros, realizando um rodízio entre todas as crianças dando-lhes a oportunidade de escolher o material e produzir o som. Nesta atividade todas as crianças conseguiram fazer o papel do maestro, escolhendo o instrumento, fazendo o som e aguardando os colegas identificarem os sons produzidos. Para finalizar cada criança realizou através do desenho o registro de algum instrumento musical.

4.4. Sequência Sonora

O quarto dia de aula teve como objetivos ouvir e reproduzir uma sequência sonora e reconhecer e identificar diferentes timbres.

Inicialmente retirei de uma caixa, vários cartões com gravuras de instrumentos musicais. Fui mostrando as imagens e, juntamente com os alunos, dizendo o nome de cada instrumento musical como triângulo, pandeiro, tambor, pratos, coco, chocalho. Nomeei três instrumentos chocalho, tambor e reco-reco e solicitei a um aluno para pegar as três gravuras e colocar na sequência em que foram ditas e assim realizei com outras crianças. Este momento inicial foi para preparar para a realização da sequência sonora.

Em seguida, coloquei alguns instrumentos com timbres diferentes: Tambor, chocalho, triângulo e produzi uma sequência sonora. Um aluno deveria identificar, memorizar e reproduzir a mesma sequência sonora realizada. Para finalizar a aula realizei a brincadeira “agacha e levanta” utilizando dois instrumentos musicais com timbres diferentes e não muito semelhantes. Utilizei o chocalho e a castanhola. Combinei com eles que o movimento que iriam realizar ao escutar determinado som, dando também uma sequência. Quando tocasse a castanhola eles deveriam agachar e quando tocasse o chocalho deveriam levantar. Conforme diz Brito (2003, p.145) “Dissemos que som é movimento, gesto, e, nada mais claro do que sua integração com o movimento corporal”.

4.5 História Sonorizada

Para a quinta aula desenvolvi atividades com os objetivos de ouvir com atenção a poesia e sonorizá-la utilizando objetos sonoros, sons do corpo e instrumentos musicais. Para iniciar mostrei o livro “Parque di versos”, de Carlos Fernando Leser (2014) e li a poesia “Aquele Sapo”.

A escolha deste escritor deu-se pelo fato de ser montenegrino e de ter lançado o livro recentemente, e que assim estaria divulgando o seu livro e valorizando escritores locais. A poesia escolhida para este momento foi:

Aquele Sapo...

O sapo lavou o seu pé.
Ficou cheiroso,
Não tem mais chulé.
O sapo de banho tomado
Parece príncipe encantado.

O sapo fugiu da lagoa.
O que ele quer
É ficar numa boa.
Ele se acha assim tão belo
Foi morar lá num castelo.

O sapo quer é virar gente.
Andar de pé,
Ter cabelo e dente.
O sapo com toda certeza
Espera o beijo de uma princesa

A respeito do uso de poesias, Brito (2003) diz que:

> [...] trabalhar com poesias também é uma ótima maneira de conscientizar as potencialidades vocais, além de unir música e literatura. Interpretar uma poesia valorizando seu material fonético, bem como o seu conteúdo expressivo, gera resultados interessantes que promovem o crescimento das crianças. Também é possível sonorizá-las, transformando-as em melodias, usando instrumentos musicais para acompanhá-las. (BRITO, 2003. p.91).

Em seguida conversei com os alunos sobre a poesia, sobre os objetos e personagens. Convidei, então para realizarem uma leitura diferente da poesia, colocando sons do corpo, voz ou de instrumentos em algumas palavras ou personagens. Como diz Ponso (2011, p.23) “o primeiro momento da contação de história precisa ser interessante, utilizando efeitos sonoros, sons de instrumentos ou a participação das crianças realizando sons onomatopaicos, cantando ou criando ambientes sonoros”.

Definimos em conjunto o que seria tocado quando falasse a palavra sapo, pé, príncipe encantado, castelo e princesa. Foi escolhido, então, reco-reco para o sapo, tambor para o pé, triângulo para o príncipe encantado, agogô para o castelo, e guisos para a princesa. Realizamos novamente a leitura da poesia, sonorizando conforme as definições realizadas. Após, tocando violão e as crianças com os instrumentos musicais de percussão, cantamos a música folclórica “Sapo Cururu”. Para Brito (2003, p.163), “contar histórias pode ser uma atividade ainda mais rica e

envolvente se utilizarmos a voz, o corpo ou outros objetos para ilustrar sonoramente a narrativa".

Para a definição das palavras a serem sonorizadas, fui lendo a poesia lentamente para escolher as palavras e escolhendo o instrumento adequado. As crianças logo entenderam qual era a proposta e, atentamente, ouviam e escolhiam o instrumento adequado. Realizamos os sons e partimos, então, para a leitura da poesia, sonorizando-a. Realizamos alguns rodízios para que todos pudessem participar. Poderíamos ter utilizado mais sons do corpo e sons produzidos em conjunto. Fiquei temerosa no sentido de dificultar muito aquele momento, e diante da euforia das crianças, mas acredito que mediante o resultado obtido certamente eles conseguiriam definir outros sons para esta poesia. Para Brito (2003),

> [...] a criança em sintonia com seu modo de perceber, expressar e comunicar, transporta sons e músicas para seu mundo da imaginação e do faz-de-conta. Por isso, a sua improvisação é também jogo simbólico. ... A improvisação musical das crianças é seu modo de brincar e de comunicar-se musicalmente, traduzindo em sons seus gestos, sentidos, sensações e pensamentos, simbolizando e sonorizando, explorando e experimentando, fazendo música, história, faz-de-conta, jogo. (BRITO, 2003, p.153).

4.6 Finalizando a Coleta de Dados

De acordo com os dados obtidos a partir das aulas desenvolvidas foi possível perceber o quanto as crianças estão dispostas a participar de atividades musicais diferenciadas. Utilizar algum objeto sonoro ou instrumentos musicais as deixou instigadas a quererem mais. As aulas transcorreram de forma organizada e rápida. Todos queriam participar dos momentos proporcionados a eles. Conforme Brito (2003, p. 31), "É difícil encontrar alguém que não se relacione com a música de um modo ou de outro: escutando, cantando, dançando, tocando um instrumento, em diferentes momentos e por diversas razões".

Considerações Finais

Esta pesquisa atingiu o objetivo geral proposto, qual seja, ampliar as experiências musicais dos alunos, desenvolvendo música em sala de aula.

Com o auxílio de materiais sonoros, de instrumentos musicais e através de atividades lúdicas, foram proporcionadas novas experiências para a aquisição de conhecimentos, valorizando a importância da música na Educação infantil.

Nos encontros ministrados com as crianças foram realizadas atividades que visassem o desenvolvimento da música com objetos sonoros e de instrumentos musicais, uma vez que a escola dispõe deste material para a realização das aulas de música.

Com este trabalho fica a certeza de que a ação pedagógico-musical, desenvolvida com atividades lúdicas e com materiais sonoros e instrumentos musicais podem contribuir para uma educação musical significativa e prazerosa nas Escolas. Ainda, cabe enfatizar a necessidade de intensificar as reflexões no que diz respeito à implementação da Lei 11.769, de 2008, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da música na Educação Básica.

A realização deste trabalho junto às crianças foi possível e tranquilo graças a uma adaptação já construída com as crianças anteriormente, tendo uma relação de carinho e amizade. Durante o desenvolvimento das aulas, utilizando com frequência os instrumentos musicais disponibilizados pela escola, foi possível constatar o envolvimento dos alunos nas atividades propostas, o prazer e a alegria com que participavam de cada aula de música e a maneira que realizavam, assimilavam e aprendiam. Esperavam cada aula com grande expectativa e tudo era novidade para eles.

Entre as contribuições deste trabalho posso destacar a realização de uma aula desenvolvida no ambiente escolar com uma diversidade de instrumentos musicais disponíveis para as aulas de música. Acredito, então, na possibilidade de se utilizar, em sala de aula, diversos instrumentos musicais e objetos sonoros, além do som da voz e do corpo, ampliando as concepções de música mantendo o interesse em buscar sempre mais outros tipos de sons e formas diferentes de dar uma aula, mais lúdica, motivando cada vez mais as crianças da Educação Infantil.

Ainda, esta pesquisa veio mostrar que é possível realizar música explorando de forma criativa os sons dos instrumentos musicais, deixando de lado as antigas concepções, de que música é só cantar ou explorar a bandinha rítmica. Hoje, então temos outra compreensão que vai muito além disso.

Posso concluir que a música exerce um importante papel na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças da Educação Infantil e os recursos utilizados

contribuem de forma significativa para o desenvolvimento destas aulas. A música na Educação Infantil pode transformar o ambiente escolar deixando-o mais alegre, divertido e prazeroso, fazendo com que as crianças sintam vontade de estar neste ambiente de forma espontânea, além de contribuir para a formação integral da mesma.

Referências:

ANTERO, Renata Ronchi. *Música na Educação Infantil: Considerações a partir da Lei 11.769. Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia*. Criciúma: [s.n.], 2010. Disponível em: <http://repositorio.unesc.net/bitstream/handle/1/221/Renata%20Ronchi%20Antero.pdf?sequence=1>

BRASIL. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008.Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/lei/L11769.htm>.

BRASIL. *Referencial curricular nacional para educação infantil. Conhecimento de Mundo.* Brasília: MEC/SEF, 1998a. v. 2.

BRASIL. *Referencial curricular nacional para educação infantil. Conhecimento de Mundo.* Brasília: MEC/SEF, 1998b. v. 3.

BRITO, Teca Alencar. *Música na Educação Infantil: Propostas para formação integral da criança.* São Paulo: Peirópolis, 2003.

DINIZ, Lélia Negrini; DEL BEN; Luciana. Música na Educação Infantil: um mapeamento das práticas e necessidades de professores de Porto Alegre*. Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 15, p. 27-37, 2006.

ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. *Educar.* Paraná: UFPR, n.16, p.181-191, 2000.

FONTERRADA, Marisa T. de Oliveira. *Música e o meio ambiente: ecologia sonora.* São Paulo: Irmãos Vitale, 2004, p.77-89.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, 1996.

GOULART, Diana. *Dalcroze, Orff, Suzuki e Kódaly. Semelhanças, diferenças, especificidades.* Rio de Janeiro, 2000. Disponível em: <http://www.dianagoulart.com/Canto_Popular/Educadores_files/COMPARACAOMETODOSDOKS.pdf>

ILARI, BEATRIZ. A música e o desenvolvimento da mente no início da vida: investigação, fatos e mitos. *REM - Revista Eletrônica de musicologia*. Paraná, v. IX, out. 2005. Disponível em: <http://www.rem.ufpr.br/_REM/REMv9-1/ilari.html>

KRIEGER, Elisabeth. *Descobrindo a Música: Ideias para sala de aula.* 3.ed. Porto Alegre: Sulina, 2012.

LESER, Carlos Fernando. *Parque di Versos*. Porto Alegre: Pragmatha, 2014.

MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. Práticas musicais na escola infantil. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. (org). *Educação Infantil para que te quero?* Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.p.123-134.

MÁRSICO, Leda Osório. *A criança e o mundo da música: uma metodologia para educação musical de crianças*. Porto Alegre: Rígel. 2011.

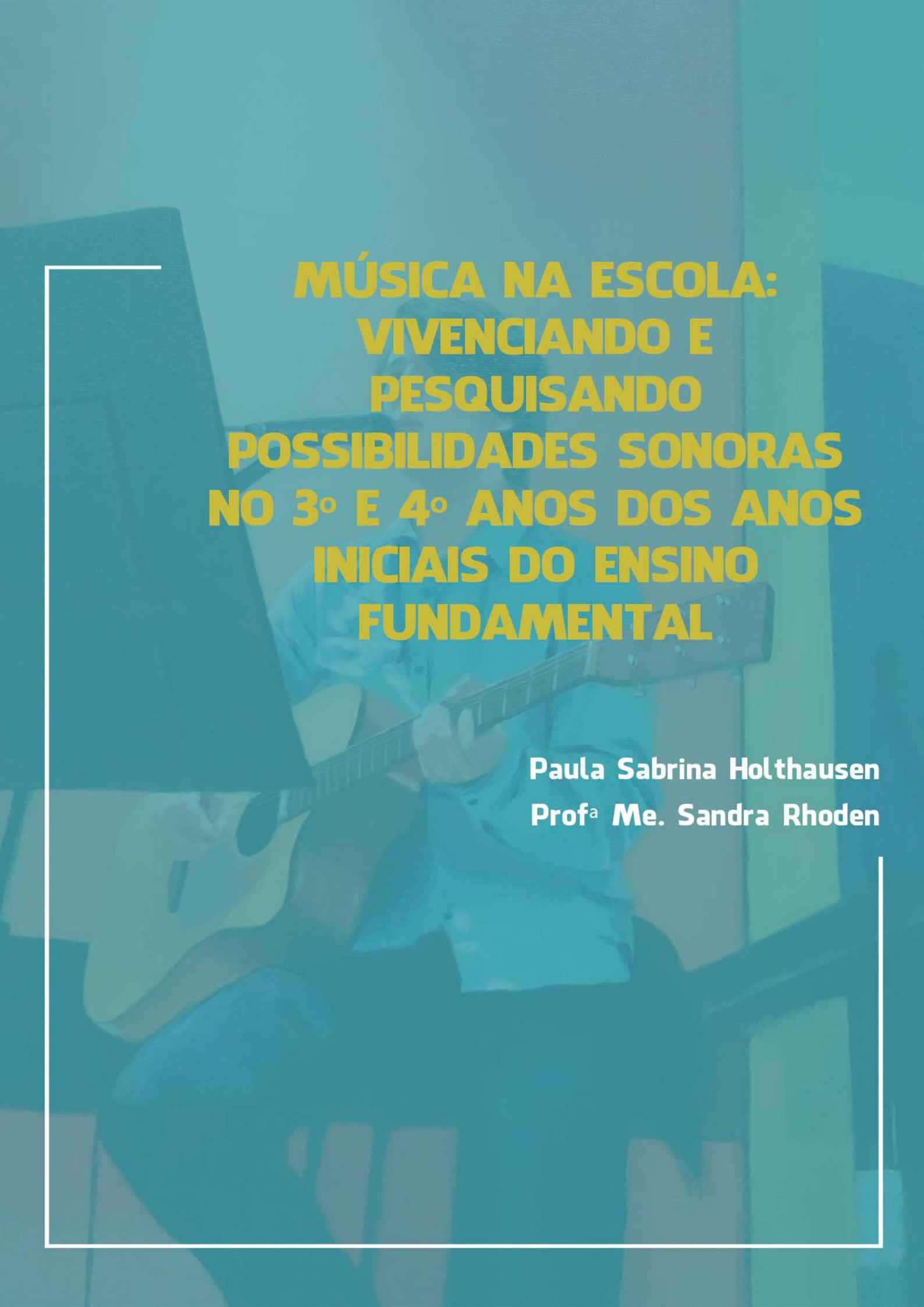
MARIANI, Silvana. Émile Jaques –Dalcroze: A música e o movimento. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org). *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: InterSaberes, 2012. p. 25-54.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. et al. *O trabalho do Professor na Educação Infantil.* São Paulo: Biruta, 2012.

PONSO, Caroline Cao. *Música em Diálogo: ações interdisciplinares na educação infantil.* 2.ed. Porto Alegre: Sulina, 2011. (Coleção Músicas).

TRIPP, Davi. Pesquisa-ação: Uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n.3. p. 443-6, set/dez. 2005.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. Educação Musical, Paradigmas de pesquisa e possibilidades de investigação. *R. da FUNDARTE*, Montenegro, n.24, p. 33-4. jul/dez. 2012.



MÚSICA NA ESCOLA: VIVENCIANDO E PESQUISANDO POSSIBILIDADES SONORAS NO 3º E 4º ANOS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Paula Sabrina Holthausen

Profª Me. Sandra Rhoden

MÚSICA NA ESCOLA: VIVENCIANDO E PESQUISANDO POSSIBILIDADES SONORAS NO 3º E 4º ANOS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Paula Sabrina Holthausen
Profª Me. Sandra Rhoden

Introdução

O tema abordado neste trabalho nos faz refletir o quanto a música está presente em nosso cotidiano, pois faz parte da vida do ser humano em diversas ocasiões.

A música deveria estar presente nas escolas, conforme § 6º, do artigo 26, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996), incluído pela Lei 11.769/2008, segundo o qual: "A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo". No entanto, na Educação Básica, em sua maioria, os alunos não desfrutam das aulas de Música, como menciona a lei, pois não possuem um professor qualificado. Penso que, o Projeto Político-Pedagógico das escolas precisa ser revisto, para que as mesmas possam incluir a música em sua grade curricular. Da mesma forma, a implementação da lei, se faz necessária, pois em muitas cidades e estados ainda não é cumprida.

De um modo geral, o trabalho com música na escola, a partir de um planejamento pensado e direcionado para a construção do conhecimento, pode ser uma oportunidade para o aluno conhecer, vivenciar, criar, recriar e ampliar seus sentidos e significados em relação à música.

Quando aprendemos música, outras áreas do conhecimento também podem ser envolvidas interdisciplinarmente, bem como adaptadas pelo professor, conforme a faixa etária do aluno. Atividades musicais podem tornar as aulas prazerosas e motivadoras, além de desenvolver no aluno a sensibilidade, e outros estímulos podem ser provocados como: disciplina, memória, concentração, socialização, percepção, coordenação, possibilidades estéticas, entre outros aspectos.

Sendo assim, no âmbito da educação musical, é necessário pensar em um campo expandido que vá além do cantar, tocar e do entretenimento. Para compreender a música, a criança precisa interagir com os sons. Estamos

mergulhados em um mundo sonoro e não aprendemos a apreciá-lo e explorá-lo. Sobre as relações das crianças com os sons, Maffioletti (2001) diz que

> [...] no contato com a música, a criança precisa aprender que um som pode se combinar a outro som, mas, principalmente, que é possível imprimir significado aos sons. É isso que fará dela um ser humano capaz de compreender os sons de sua cultura e de se fazer entender pelo uso deliberado dessas aprendizagens nas trocas sociais. (MAFFIOLETTI, 2001, p. 130).

Atividades musicais que privilegiam o trabalho com os sons nos enriquecem, atingem o nosso ser, podendo proporcionar uma concentração mais adequada para absorver conteúdos trabalhados na escola, a exemplo de atividades relacionadas à leitura e cálculos. Pensando em contribuir para uma escuta mais sensível dos sons e ampliar o aprendizado musical, desenvolvi este estudo a partir de vivências e pesquisas sobre possibilidades sonoras com meus alunos.

Alguns sons, que fazem parte do nosso dia a dia, podem prejudicar nossa audição. Conforme Fonterrada (2004, p. 44), “A exposição ao ruído excessivo é responsável por sérios transtornos na vida da população em geral, afetando a saúde pública [...]”. Portanto, precisamos dar mais atenção ao ambiente sonoro em que somos expostos, para não prejudicar a nossa audição. Mesmo com estas restrições, os sons são de grande importância para os seres humanos, quando nos comunicamos, nos deslocamos e em nossas atividades diárias estamos produzindo sons.

Ao nos comunicarmos com as pessoas utilizamos sons, principalmente através de palavras, mas percebo que, com nossa rotina diária sobrecarregada de afazeres, não temos tempo para pensar nos sons que produzimos, precisamos reaprender a ouvir. De acordo com Fonterrada (2004, p. 59), “o estudo da música se inicia pelo estudo do som. E jamais se afasta dele. O som é a matéria prima.” Na perspectiva da exposição realizada, denota-se que podemos realizar diversas atividades em sala de aula para explorar os sons que são tão importantes em nossa vida.

Trabalho em uma escola localizada no interior do município de São Sebastião do Caí. Os alunos gostam muito das músicas expressas pela mídia. Nesse sentido, de acordo com Souza (2000, p. 45), “Em decorrência do processo de globalização da cultura e da informação, modificam-se cada vez mais as linguagens e meios

técnicos de distribuição, bem como a noção da música com a instituição do som – imagem.” De acordo com o entendimento da autora, nossos alunos estão inseridos no mundo globalizado, vivenciando as transformações musicais. Nesse sentido, Rhoden (2014, p. 95) também colabora dizendo que “a presença da música na sala de aula é muito diversificada, tanto pelos repertórios que fazem parte do contexto social e individual dos nossos alunos, quanto em relação à presença das mídias eletrônicas”.

As músicas trabalhadas são aquelas que estão na mídia e são utilizadas, basicamente, para cantar nas apresentações ou como entretenimento. Conforme Souza (2000, p. 53), “o conteúdo da educação musical nas escolas pode ser repensado ou redimensionado”, para outras práticas musicais.

Pensando em mudar este paradigma e colocar em prática outras possibilidades musicais em sala de aula, partindo das experiências já vivenciadas pelos alunos, esta pesquisa tem como objetivo investigar possibilidades sobre o ensino da música na escola a partir de vivências e pesquisas sonoras. Para responder utilizo as seguintes questões de pesquisa: de que maneira podemos inserir práticas musicais na escola? As vivências sonoras podem contribuir para melhorar a concentração dos meus alunos em sala de aula? De que forma meus alunos responderão a este trabalho? Partindo dessas questões relacionadas às vivências e pesquisas sonoras, pretendo subsidiar e motivar a prática em música no meu contexto de trabalho e que também servirão de estímulo e ampliação do conhecimento musical dos alunos.

Na escola estudam 42 alunos, da Pré-Escola ao 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Dependendo do número de alunos em cada turma, esta pode se tornar multisseriada, estudando duas ou três turmas com o mesmo professor. Trabalho com duas turmas, de 3º e 4º anos juntos, na mesma sala de aula. Os alunos gostam de propostas pedagógicas diferenciadas e o ensino de música representa uma destas atividades. A esse respeito, Schafer (2011) contribui dizendo que

> [...] todo professor precisa levar em conta suas idiossincrasias. Sinto que ninguém pode aprender nada sobre o real funcionamento da música se ficar sentado, mudo, sem entregar-se a ela. Como músico prático, considero que uma pessoa só consiga aprender a respeito de som produzindo som; a respeito de música, fazendo música. Todas as nossas investigações sonoras devem ser testadas empiricamente, através de sons produzidos por nós mesmos e do

> exame desses resultados. É óbvio que não se pode reunir sempre uma orquestra sinfônica em sala de aula para sentir as sensações desejadas; precisamos contar com o que está disponível. (SCHAFER, 2011 p. 56).

Nesse sentido, o autor nos desafia a pesquisar outras e novas possibilidades de apresentar a música para os nossos alunos. Se não dispomos de instrumentos musicais, devemos procurar outras formas de trabalhar musicalmente, como por exemplo: utilizando-se do corpo como suporte, proporcionando audições que ampliem o repertório musical dos alunos, propositar pesquisas que envolvam ambientes sonoros, entre outras práticas musicais possíveis a serem realizadas de acordo com o contexto dos nossos alunos.

Olhando para a realidade escolar como educadora, percebo que os alunos apresentam uma dificuldade muito grande com relação à escuta, não conseguem parar de falar para ouvir um simples enunciado ou uma explicação sobre algum conteúdo especificamente. Como docente em duas turmas de anos diferentes, é muito complicado explicar o conteúdo, pois os alunos conversam muito durante as aulas e perguntam várias vezes o que eu já havia proposto anteriormente. Trabalho muito com a leitura e hora do conto, mas, às vezes, é preciso interromper a história para chamar a atenção dos alunos sobre a atividade que está sendo realizada.

Analisando a situação das duas turmas com as quais trabalho, minha proposta de estudo está relacionada especificamente ao estudo dos sons do nosso cotidiano, na tentativa de melhorar a atenção dos meus alunos, incentivando-os a vivenciar e pesquisar os sons que os cercam, motivando-os a descobrir o mundo sonoro que os rodeia.

Revisão da Literatura

Estudos sobre o trabalho com os sons em sala de aula

Revisando a literatura sobre práticas pedagógicas em sala de aula que envolvem o trabalho com som, encontrei pesquisas recentes e importantes para a área da educação musical. As presentes pesquisas tratam das possibilidades pedagógicas relacionadas ao som e como trabalhá-las em sala de aula, bem como suas relações do cotidiano com o ensino da música.

Sob esta ótica, Lino (1999, p. 64) menciona que “a criança poderá construir seu conhecimento musical, quando interagir com os objetos sonoros existentes em seu contexto social.” Constata-se, assim, que, a partir do momento em que a criança aprende a se relacionar com o mundo sonoro, começa a vivenciar experiências e conhecimentos musicais.

Kater (2011) colabora com as pesquisas relacionadas a estimular a escuta de uma maneira lúdica e agradável, por meio dos sons da natureza e também instigando a perceber os sons de animais. De acordo com autor (p. 7), “quando conhecemos o mundo ‘de ouvido’, podemos ir mais longe no que ouvimos, tão longe quanto fomos capazes de escutar e de caminhar” Dessa forma, observando a natureza, é possível fazer uso dos sons e aprender a ouvir, o que atualmente está difícil em sala de aula, pois nossos alunos não conseguem se concentrar, porque não percebem a importância do ato de ouvir.

Brito (2013) também ressalta a relevância dos sons da natureza em suas pesquisas. Conforme a autora (p. 17), “Perceber gestos e movimentos sob a forma de vibrações sonoras é parte de nossa integração com o mundo em que vivemos: [...]”. A mesma autora colabora nos ensinando a relevância dos sons da natureza e que esses estão presentes na trajetória histórica do ser humano.

Fonterrada (2004), da mesma forma, esclarece em suas pesquisas a importância dos sons, da ecologia sonora, da paisagem sonora e o ruído nos grandes centros urbanos, aos quais o homem está sendo exposto atualmente. Para a autora (p. 59), “a pesquisa da ecologia sonora é interdisciplinar, pela quantidade de áreas do conhecimento que contribuem para seu desenvolvimento.”

Nesse sentido, através da pesquisa com os sons em sala de aula, o professor atinge outras áreas do conhecimento de seus alunos, envolvendo diferentes disciplinas, promovendo uma aprendizagem significativa.

Refletindo sobre as pesquisas

Os estudos realizados por Lino (1999); Kater (2011); Brito (2013) e Fonterrada (2004) referenciam o som como atividade para trabalhar musicalmente. Refletindo sobre os estudos, verifica-se que a intenção dos autores é propor atividades relacionadas ao som, trabalhando a música de outras formas, utilizando os sons do cotidiano, a paisagem sonora e o meio ambiente em que vivemos.

A pesquisa sonora em sala de aula possibilita experiências práticas, amplia o desenvolvimento cognitivo, desenvolve novos saberes e produz uma interação do aluno com os elementos do seu cotidiano. A natureza nos oferece muitos sons. A partir dessa possibilidade, podemos fazer música, desenvolver o ouvido musical e perceber as qualidades mais específicas do som. Para os autores referidos, as práticas pedagógicas musicais relacionadas ao som são fundamentais, uma vez que, ao descobrir o mundo sonoro que nos rodeia, o aluno amplia seu conhecimento musical e a escuta consciente.

Fundamentação Teórica

Nas pesquisas do compositor canadense Murray Raimund Schafer, este menciona a paisagem sonora e a limpeza dos ouvidos. De acordo com Schafer (2011, p. 55), “Os ouvidos também executam operações muito delicadas, o que torna sua limpeza um pré-requisito importante a todos os ouvintes e executantes de música.” Para o autor, precisamos aprender a limpar os ouvidos, da mesma maneira que “um cirurgião que antes de ser treinado a fazer uma operação muito delicada deve adquirir o hábito de lavar as mãos” (SCHAFER, 2011, p. 55).

Dessa forma, é imprescindível que reaprendamos a ouvir, pois não podemos fechar nossos ouvidos, como fazemos com nossos olhos. Schafer (2011), ainda diz que

> [...] os motores são os sons dominantes da paisagem sonora do mundo. Todos os motores compartilham um aspecto importante: são todos sons de baixa informação, altamente redundantes. Isso quer dizer que, a despeito da intensidade de suas vozes, as mensagens que falam são repetitivas e, em última análise, aborrecidas. (SCHAFER, 2011, p.176).

Sendo assim, o autor nos revela que, com tantos motores, talvez não estejamos escutando os sons da natureza, a exemplo do cantar dos pássaros, que não podem ser ouvidos nos grandes centros urbanos, em razão do excesso de poluição sonora que nosso ouvido necessita escutar.

A partir das leituras realizadas, Schafer foi um autor que me inspirou a realizar a pesquisa sobre vivências sonoras com meus alunos, partindo do pressuposto de que os alunos não conseguem uma concentração adequada durante as aulas, dificultando a aprendizagem. Todos falam ao mesmo tempo, não conseguem escutar as explicações dos trabalhos propostos. Iniciei a pesquisa com meus alunos

a partir de atividades de escuta dos sons da sala de aula e dos arredores da escola. De acordo com Schafer (2009),

> [...] o caminho para melhorar a paisagem sonora mundial é muito simples. Precisamos aprender a ouvir. Parece que esquecemos este hábito. Precisamos sensibilizar o ouvido para o mundo miraculoso de sons à nossa volta. (SCHAFER, 2009, p. 17).

Nesta mesma perspectiva do trabalho com os sons, Brito (2013, p. 17) contribui dizendo que "é importante lembrar que também a nossa escuta guia-se por limites impostos pela cultura, ou seja, o território do ouvir tem relação direta com os sons do nosso entorno, sejam eles musicais ou não."

Verifica-se que o trabalho com os sons é de grande importância para os nossos alunos. Através da pesquisa realizada, pretende-se alicerçar mais subsídios para inserir a música na escola, pois, de acordo com os autores pesquisados, há inúmeras possibilidades para trabalhar a música, além de integrar com outros conteúdos desenvolvidos.

O desafio do professor é, além de estar em contato com a realidade de seus alunos, buscar ações cotidianas que possam auxiliar no processo de desenvolvimento do conhecimento dos educandos. Schafer (2011, p. 270) contribui dizendo que: "O professor precisa permanecer uma criança (grande), sensível, vulnerável e aberto a mudanças."

Metodologia e Desenvolvimento do Trabalho

Método

Com a finalidade de compreender acerca do conhecimento, utilizei a pesquisa qualitativa. Conforme Wolffenbüttel (2012):

> [...] são apresentadas como características da pesquisa qualitativa a objetivação do fenômeno, a hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, a precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno [...]. (WOLFFENBÜTTEL, 2012, p.34).

Assim, por se tratar de pesquisa qualitativa, o alcance de dados precisos não constitui finalidade preponderante. De acordo com Goldenberg (1999),

> [...] a pesquisa qualitativa não se preocupa com uma representatividade numérica, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. Pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa não fazem julgamentos, nem permitem que seus conceitos anteriores e crenças influenciem a pesquisa. (GOLDENBERG, 1999 *apud* WOLFFENBÜTTEL, 2012, p. 34).

Nesse sentido, o professor poderá refletir sobre sua prática em sala de aula, sem fazer julgamentos, buscando novos conhecimentos através da pesquisa, enriquecendo e diversificando seu fazer pedagógico.

Esta pesquisa foi construída na perspectiva da pesquisa – ação e foi escolhida por apresentar características inovadoras, pois através da pesquisa – ação podemos intervir em nossa prática em sala de aula, fazendo adaptações. Sendo assim, utilizando este método todos os envolvidos no processo passam a ser beneficiados.

De acordo com Engel (2000),

> [...] a pesquisa – ação é um instrumento valioso, ao qual professores podem recorrer com o intuito de melhorarem o processo de ensino – aprendizagem, pelo menos no ambiente em que atuam. O benefício da pesquisa – ação está no fornecimento de subsídios para o ensino: ela apresenta ao professor subsídios razoáveis para a tomada de decisões, embora, muitas vezes, de caráter provisório. (ENGEL, 2000, p. 189).

Nesta perspectiva, esta investigação pode auxiliar o professor a trabalhar a música em sala de aula de outras formas. Partindo do problema, após aplicar seu planejamento, o professor consegue repensar a sua prática, avaliando e observando o que poderia ser refeito.

Coleta de Dados

A técnica de coleta de dados foi efetivada na escola onde trabalho com meus 20 alunos, com idades entre 09 e 11 anos, nos 3º e 4º anos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A execução das atividades relacionadas ao som foi planejada por mim e desenvolvida na minha sala de aula, uma vez por semana e com duração de 50 minutos. Durante o desenvolvimento das atividades propostas em relação às vivências e pesquisas sonoras, os alunos foram observados e ouvidos durante suas

práticas. Por questões éticas, todos os pais dos alunos envolvidos neste estudo assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido do presente trabalho, confirmando a participação dos seus filhos.

Conforme Wolffenbüttel (2012, p. 35), "na coleta de dados, a investigação é descritiva. Os materiais, por sua vez, são revistos na sua totalidade pelo investigador." A partir dos dados obtidos em cada aula realizada, o planejamento foi constantemente revisto, na perspectiva de ter seus objetivos alcançados.

Estudo preliminar

A realização do estudo preliminar teve como objetivo verificar a possibilidade de desenvolvimento deste trabalho com meus alunos.

Em aulas anteriores, os alunos pesquisaram os sons da sala de aula e do meio ambiente externo da escola, anotaram os sons que ouviram e apresentaram aos colegas. Após as apresentações, os alunos comentaram que, ficando em silêncio na sala de aula, ouvindo os sons atentamente, conseguiram perceber o tic-tac do relógio que estava na parede. Ficaram admirados por estarem todos os dias no mesmo ambiente e não terem identificado anteriormente o som do relógio.

De acordo com Schafer (2011):

> [...] o mundo é cheio de sons que podem ser ouvidos em toda parte. As espécies mais óbvias de sons são também as menos ouvidas, essa é a razão da operação "limpeza de ouvidos" concentrar-se nelas. Alguns alunos limparam tanto seus ouvidos para ouvir os sons que os rodeiam que já podem partir para um estágio posterior e passar a analisá-los. Quando o processo de análise for acurado, é possível reconstruir sinteticamente, ou ao menos nos imitar, um som que se ouve. (SCHAFER, 2011, p. 92).

Sendo assim, percebi que, ao incentivar os alunos a trabalhar os sons em sala de aula, estava colaborando com o desenvolvimento da atenção, concentração, imaginação, contribuindo com o conhecimento de novos conteúdos e com a sua formação de um modo geral. A partir do trabalho realizado com sons do cotidiano, os alunos vivenciaram uma experiência entre o som e o silêncio, aprendendo a identificar, conhecer e reconhecer.

Como tarefa de casa, solicitei aos alunos que pesquisassem os sons do seu contexto familiar, anotando-os, e informei que, posteriormente, conversaríamos. Os alunos residem em uma comunidade em que as casas são muito próximas, portanto,

de acordo com os relatos dos sons que ouviram no seu contexto familiar, descobrimos que muitos eram semelhantes. Conforme Fonterrada (2004, p. 82), “Os sons são muito presentes em nossas vidas. Eles nos acompanham e caracterizam o ambiente em que vivemos.”

Com relação aos relatos dos alunos, surgiram comentários no sentido de que ficaram surpresos por terem percebido determinados sons que passavam despercebidos no seu cotidiano.

Através deste estudo preliminar que realizei com os alunos, observei o quanto se sentiram motivados. A partir destes desdobramentos iniciais, começamos a desenvolver atividades relativas aos sons em quatro momentos especificamente.

Desenvolvimento das aulas e avaliação dos alunos

A primeira aula foi inspirada no trabalho de Schafer, com os seguintes objetivos: identificar os sons utilizando sapatos, desenvolver a criatividade e a concentração.

Os sons dos sapatos

Inicialmente, solicitei que os alunos trouxessem, para esta aula, um par de sapatos e propus alguns questionamentos iniciais:

- ✓ Para que servem os sapatos?
- ✓ Será que podem ter outra utilidade?
- ✓ Que sons podemos fazer utilizando um par de sapatos?
- ✓ É possível fazer música utilizando um par de sapatos?

Após estes questionamentos, deixei um tempo livre para que manipulassem e explorassem os sons que os sapatos pudessem produzir. Em seguida, solicitei que desenhassem no caderno o som que produziram. De acordo com Ponso (2013, p.47), “O desenho e a música podem se relacionar de diferentes formas. Desenhar o que se ouve favorece uma série de conexões neuronais que podem determinar relações entre a imagem e o som.” Dessa maneira, os alunos conseguiram expressar em forma de desenho o som que produziram com os sapatos.

No desenvolvimento desta mesma atividade com os sapatos, sugeri que os alunos formassem trios ou duplas, por afinidades, para que experimentassem e descobrissem os sons que os sapatos poderiam produzir. Combinamos, também,

que teriam o tempo de 20 minutos para a organização da atividade e que, posteriormente, apresentariam os resultados para todos os colegas.

Durante a atividade, observei os grupos concentrados e motivados com suas experimentações e criações, sendo que todos tentavam compor uma música com os sapatos. De acordo com Schafer (2011, p. 283), “A música existe porque nos eleva, transportando-nos de um estado vegetativo para uma vida vibrante.” Nesta perspectiva, o trabalho com música em sala de aula torna-se muito importante, pois a partir das observações podemos avaliar a proposta desenvolvida, fazendo ajustes, se necessário.

Após a apresentação de todos os grupos, conversamos sobre as atividades realizadas com os sapatos, quando os alunos descreveram que foi interessante, diferente, criativo e destacaram a importância do trabalho em grupo. Uma aluna comentou que utiliza os sapatos para caminhar, que não imaginava que pudessem produzir outros sons e que, a partir dessa atividade, descobriu novos sons e que o trabalho em grupo foi muito construtivo. Em relação ao trabalho com os sons, Brito (2003, p. 41) diz que: “O modo como as crianças percebem, apreendem e se relacionam com os sons, no tempo-espaço, revela o modo como percebem, apreendem e se relacionam com o mundo que vêm explorando e descobrindo a cada dia.”

Na realização dessa atividade, o que mais chamou a atenção foi a grande importância que os alunos deram ao trabalho em grupo. Como tenho duas turmas de anos diferentes, muitas vezes é complicado realizar trabalho em grupos, pois não consigo dar atenção a todos ao mesmo tempo.

Imagem e som

Na segunda aula, os objetivos foram: transformar a imagem em som, utilizando materiais diversos, desenvolver a imaginação e a criatividade. A atividade foi inspirada no trabalho de Schafer. Com relação à paisagem sonora, Schafer (2009, p.15) diz que: “Hoje, em todos os lugares do mundo, a paisagem sonora está mudando”.

Apresentei para os alunos uma imagem de uma cena urbana (uma rua movimentada, com carros e pessoas), solicitei que observassem atentamente e imaginassem os sons que poderiam estar acontecendo neste contexto. Salientei

que, após a observação, deveriam utilizar o corpo como suporte e outros materiais disponíveis em sala de aula, para representarem os sons da imagem.

Observando as outras atividades realizadas, tendo em vista que os alunos deram ênfase aos trabalhos realizados em grupo, propus que nesta atividade trabalhassem em duplas, novamente por afinidades. Observando os grupos, notei que os alunos estavam concentrados, procurando objetos pessoais e tentando explorar os sons do corpo, discutindo com a sua dupla. Deixei que explorassem os sons por um tempo determinado para, depois, iniciar as apresentações.

Mas um fato ocorrido durante a realização das atividades me chamou a atenção. No 3º ano tenho dois alunos que não gostam de participar dos trabalhos que envolvam apresentações, no entanto, em todas as atividades desenvolvidas, observei o envolvimento destes alunos, bem como a motivação dos mesmos para a apresentação do seu trabalho final.

Após a conclusão da atividade, os alunos relataram que gostaram, aprenderam a observar os sons, mantiveram a concentração e que trabalharam em grupo. Comentaram que moram no interior, onde não há tanto barulho como na cidade e que, com esta atividade, puderam vivenciar outros sons que não fazem parte de seu cotidiano, como por exemplo a quantidade de carros que circulavam na rua da imagem que observaram.

Jogo de memória sonora

Na terceira aula, levei oito pares de potes com diferentes timbres. Essa aula teve como objetivos: identificar os sons do mesmo timbre e desenvolver a memória auditiva.

A atividade foi desenvolvida individualmente, cada aluno deveria escolher um pote, sacudir, identificar o timbre e tentar achar o mesmo timbre entre os outros potes.

No desenvolvimento da aula, observei que os alunos que estavam aguardando a oportunidade de realizar a atividade ficaram em silêncio, prestando atenção no colega que tentava identificar os sons dos potes. Quando algum aluno começava a conversar, os demais pediam silêncio. De acordo com Schafer (2011, p. 59), ao desenvolver atividades relacionadas aos sons “O silêncio torna-se cada vez mais valioso [...]”.

Com o trabalho realizado com os potes, os alunos foram estimulados a reaprender a ouvir e prestar atenção na atividade que estava sendo realizada.

Os alunos relataram que a realização dessa atividade desenvolveu a memória, concentração e atenção. Todos precisaram colaborar, fazendo silêncio, para que o colega conseguisse escutar os sons dos potes e identificá-los. Na perspectiva dos alunos, todas as crianças deveriam ter aulas de música, pois as atividades realizadas com os sons os auxiliaram a aprender a ouvir o mundo. Em relação ao silêncio, Schafer (2011, p. 59) colabora dizendo que "o silêncio é a característica mais cheia de possibilidades da música".

Qual é o instrumento?

Na quarta aula, a atividade desenvolvida foi com instrumentos musicais de percussão, confeccionados com materiais reutilizáveis. Essa aula teve como objetivos desenvolver a concentração, atenção e identificar a sequência dos sons.

Solicitei que os alunos sentassem em forma de círculo. No centro, coloquei alguns instrumentos musicais de percussão: maracas, ovinhos, pandeiro, clavas e pau-de-chuva, confeccionados com materiais reutilizáveis. Convidei um aluno para que sentasse próximo aos instrumentos e vendasse os olhos. Expliquei que tocaria um instrumento de cada vez e que, após a demonstração, quem estivesse participando deveria retirar a venda dos olhos e tocar na mesma sequência que eu havia tocado. Se o aluno não acertasse, os colegas poderiam auxiliar.

Durante a realização desta atividade, percebi que um aluno do 3º ano, que não está alfabetizado, conseguiu acertar a sequência de todos os sons. Outro aluno, que apresenta problemas de concentração, também acertou. Os dois foram questionados pelos colegas, pois queriam saber como conseguiram. O aluno que apresenta dificuldades de concentração comentou que precisou fazer um grande esforço para conseguir prestar atenção no instrumento que eu havia tocado. Já o aluno que não está alfabetizado falou que ficou repetindo para si mesmo o nome do instrumento musical que eu havia tocado, para depois tocar.

Questionados sobre esta atividade, os alunos relataram terem gostado, acharam diferente e que foi preciso muita concentração para conseguir identificar cada som para, depois, realizar a sequência proposta por mim. Para acertar a seriação de sons, utilizaram a memória, a escuta e o silêncio. Outros alunos descreveram que prestaram atenção para ver se o colega iria acertar. Uma aluna

comentou que a concentração é um equilíbrio mental, que precisa saber identificar o som, guardar na memória e depois fazer. De acordo com Schafer (2011, p. 59), “o silêncio protege o evento musical contra o ruído. Os eventos musicais precisam dessa proteção, por serem acontecimentos sensíveis.”

Nesse contexto, apesar das dificuldades de concentração e para fazer silêncio para a atividade, os alunos conseguiram atingir os objetivos propostos.

Avaliação da coleta de dados

De acordo com os relatos dos meus alunos e pelas observações realizadas durante as atividades desenvolvidas, percebi que se envolveram e gostaram muito das atividades com música. Observei que, após o trabalho musical, conseguiram prestar atenção nos conteúdos de outras disciplinas, tornando a aula prazerosa. Quando peço silêncio, os alunos sempre comentam sobre o aprendizado com os sons. Conforme Brito (2013, p.19), “o sentido da audição foi, desde o princípio, responsável por significativa leitura das coisas deste mundo, já que *sons e silêncios* são portadores de informações e significados”.

Sendo assim, as propostas musicais realizadas auxiliaram a identificar os sons e, consequentemente, aprimoraram a escuta dos meus alunos, fazendo com que, em outros momentos das aulas, possam associar essas vivências e contextualizá-las em outras atividades.

Considerações Finais

A partir do presente estudo, consolidando a pesquisa sonora realizada com meus alunos, é notável e imprescindível que a música precisa ser conteúdo obrigatório no contexto escolar. Diversos fatores estão envolvidos na realidade escolar, entre os quais está a grande demanda das músicas expressas pela mídia. Atualmente, na escola, a música é utilizada somente para cantar nas festas, em apresentações direcionadas aos pais ou como entretenimento, de modo que os alunos não vivenciam outras possibilidades pedagógico-musicais.

Através do estudo realizado com meus alunos, observei que gostaram e se envolveram muito com as atividades musicais propostas por mim através de experiências práticas. Os sons pesquisados, vivenciados e explorados por eles, ampliaram um conhecimento que não era percebido ou explorado anteriormente,

pois foi possível a interação e conexão com os sons do seu cotidiano de uma forma lúdica.

O trabalho com os sons também desenvolveu inúmeras habilidades como aprender a pensar, refletir, ter mais autonomia, criatividade, ampliar a escuta, além de proporcionar a socialização e, consequentemente, melhorar a atenção e a concentração dos meus alunos.

Na perspectiva de que os alunos estão na escola para aprender a se desenvolverem, o Projeto Político-Pedagógico deve ser pensado de forma que realmente possa atender às metas educacionais dos alunos. A música precisa ser incluída na proposta pedagógica, pois desenvolve o conhecimento, promovendo uma aprendizagem significativa. Cabe ao professor especialista em música utilizar e explorar em sua prática o conhecimento que recebeu durante a formação acadêmica, pois a educação tem o poder de transformar a sociedade.

Quando o professor propõe atividades interessantes e desafiadoras, neste caso, especificamente, relacionadas com as vivências sonoras de seus alunos, proporcionará aos mesmos uma trajetória escolar diversificada, ampliando o conhecimento e melhorando a aprendizagem de um modo geral.

Através dessa investigação, observei o quanto melhorou a minha prática em sala de aula. Os alunos conseguem realizar as atividades propostas com mais concentração e, quando todos começam a conversar ao mesmo tempo, um deles lembra aos colegas sobre as aulas de música nas quais trabalharam com os sons e, principalmente, que precisamos fazer silêncio para que todos possam assimilar os conteúdos explicados pela professora.

Para utilizar a música em sala de aula, o professor necessita de formação específica, pois os cursos de formação acadêmica oferecidos, especificamente a Pedagogia, não ensinam a trabalhar de forma pedagógica a música em sala de aula. O conteúdo oferecido é somente escrito, sem qualquer prática no processo de ensinar musicalmente. O professor não tem subsídios suficientes para oferecer atividades relacionadas à música, especialmente porque, na realidade escolar de muitos alunos, o professor titular é encarregado de todas as disciplinas e a música se resume a cantar nas apresentações da escola.

A pesquisa realizada com minha turma proporcionou experiências práticas e, a partir do meu olhar, ao observar a motivação, enquanto interagiam ao desenvolverem as atividades propostas, bem como suas vozes manifestadas de

forma singular em seus relatos. Acredito que este trabalho impulsionará outros tantos, abordando outras temáticas, atingindo outros contextos e colaborando como um referencial para outros trabalhos futuros sobre o som e o silêncio.

Referências:

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf. Acesso em 19/08/2014.>

BRITO, Teca Alencar de. *Música na Educação Infantil*: propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Petrópolis, 2013.

ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. *Educar em Revista*, Curitiba, n.16, p. 181-191, 2000.

FONTERRADA, Marisa Trench de O. *Música e meio ambiente:* a ecologia sonora. São Paulo: Irmãos Vitale, 2004.

KATER, Carlos. *Erumavez...:* uma pessoaqueouviamuitobem. São Paulo: Musa Editora, 2011.

LINO, Dulcimarta Lemos. Música é ... cantar, dançar... e brincar! Ah, tocar também! In: CUNHA, Suzana Rangel Vieira da. (Org). *Cor, som e movimento.* Porto Alegre: Mediação, 1999, p.59-92.

MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque**.** Práticas musicais na escola infantil. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis, E. (Org.). *Educação infantil*: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 123-124.

PONSO, Caroline Cao**.** *Música em diálogo*: ações interdisciplinares na educação infantil. Porto Alegre: Sulina, 2014.

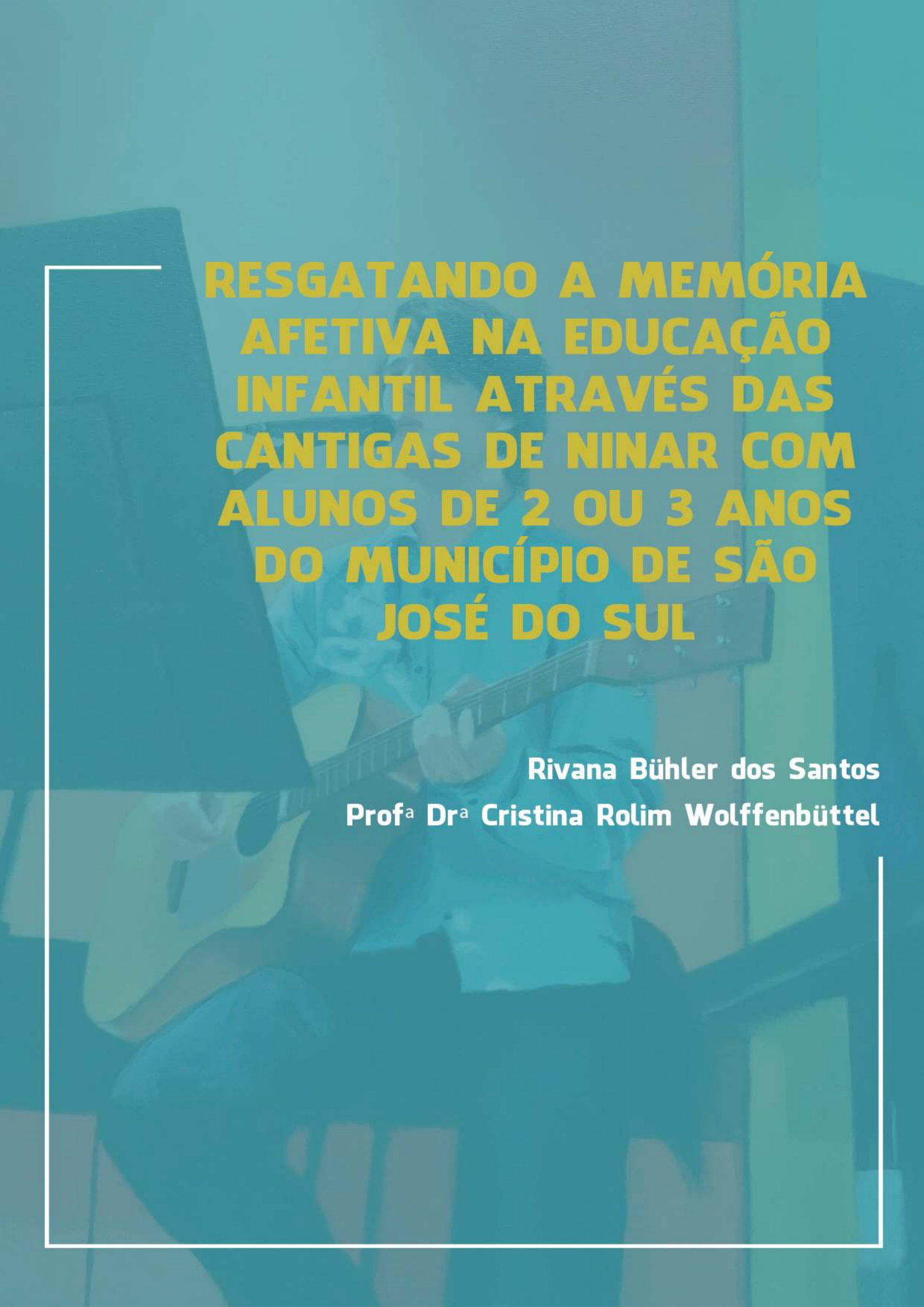
RHODEN, Sandra; SCHÖELLKOPF, Suzana; ULRICH, Ana Denise. Dança, Música, Artes Visuais e Teatro: reflexões sobre as práticas pedagógicas em sala de aula e o professor propositor. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, v.14, n. 21, p. 92-100, 2014. Disponível em: <www.http://seer.fundarte.rs.go.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/current/showToc>. Acesso em: 03 nov. 2014.

SCHAFER, R. Murray**.** *O ouvido pensante*. 2.ed. São Paulo: UNESP, 2011.

_____. *Educação sonora*: 100 exercícios de escuta e criação de sons. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

SOUZA, Jusamara. Cotidiano e mídia: Desafios para uma educação musical contemporânea. In: SOUZA, Jusamara. *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: UFRGS, Porto Alegre, 2000, p.45-58.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. Educação musical, paradigmas de pesquisa e possibilidades de investigações. *Revista da FUNDARTE.* Montenegro, v.12, n. 24, p. 33 – 38, 2012.



RESGATANDO A MEMÓRIA AFETIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL ATRAVÉS DAS CANTIGAS DE NINAR COM ALUNOS DE 2 OU 3 ANOS DO MUNICÍPIO DE SÃO JOSÉ DO SUL

Rivana Bühler dos Santos

Profª Drª Cristina Rolim Wolffenbüttel

RESGATANDO A MEMÓRIA AFETIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL ATRAVÉS DAS CANTIGAS DE NINAR COM ALUNOS DE 2 OU 3 ANOS DO MUNICÍPIO DE SÃO JOSÉ DO SUL

Rivana Bühler dos Santos
Profª Drª Cristina Rolim Wolffenbüttel

Introdução

Com o passar das gerações, a música vem se destacando como uma das mais claras e eficientes formas de comunicação entre os seres humanos, sendo trabalhada, melhorada e incrementada com o tempo.

Ao longo da minha caminhada como professora e educadora, no Município de São José do Sul, com crianças de educação infantil de zero a cinco anos de idade, a música tornou-se algo curioso e prazeroso. A música é algo que me instigava diariamente porque, apesar de perceber que as crianças gostavam, sentia que me faltava conhecimento nesta área. Então surgiu a oportunidade de ingressar no curso de Especialização em Educação Musical para professores da Educação Básica, oferecido pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) e com isso a oportunidade de aprofundar os meus conhecimentos sobre o assunto.

De acordo com a lei 11.769/08, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de música na escola, a música tornou-se disciplina obrigatória na educação básica, e este, é um campo muito grande de conhecimento e reflexão que deve ser estudado em toda a sua essência.

Conforme o teórico Favaretto (2009), a música trabalhada na escola possibilita um lugar onde o sensível e o cognitivo são a mesma coisa. Já passou o tempo em que ensinar música era basicamente saber tocar algum instrumento e passar seu conhecimento aos alunos. Hoje, sabemos que o campo da música é muito mais extenso do que imaginamos, pois existem variados pontos da música, como também no desenvolvimento cognitivo, perceptivo e corporal da criança que são iguais ou mais importantes de serem trabalhados antes de se iniciar a prática de algum instrumento.

Sabe-se que é de grande importância que o educador busque criativamente que o educando desperte seu interesse pessoal e demonstre conhecimento e prazer no trabalho com música.

Cada indivíduo é único, e, por isso, cada qual terá um tempo diferente de percepção, de desenvolvimento e aprendizado regidos por sua capacidade de assimilar as informações recebidas.

Atualmente, a realidade escolar se difere bastante da realidade de vida de cada educando. Isso se demonstra em diversos fatores, tais como, crença, religião, cultura, questões econômicas e outras, resultando, muitas vezes, num processo pouco produtivo.

Pensando nisso, surgiu o interesse em descobrir através das cantigas de ninar ou acalanto, a troca de sentimentos entre pais e filhos, um pouco de cada indivíduo no cotidiano escolar, procurando resgatar e apreciar estas músicas integrando família e escola no bem viver das crianças. Para Stahlschmidt, Amaral e Finck (2009)

> [...] a apreciação musical das cantigas de ninar certamente nos remete a sentimentos cuja origem em nossas vivências pode ser muito antiga. Talvez possamos mesmo experimentar, ao escutá-las, uma certa sensação de tranquilidade, garantindo ao filho, portanto, proteção e segurança. (STAHLSCHMIDT; AMARAL; FINCK, 2009, p.14).

A realização desta pesquisa-ação teve como objetivos identificar, apreciar, cantar, refletir e trabalhar as cantigas de ninar conhecidas das famílias, proporcionando um ambiente agradável e tranquilo para as crianças, trazendo para a sala de aula, vivências do lar.

Tendo em vista a proposta inicial, Resgatando a Memória Afetiva na Educação Infantil através das cantigas de ninar com alunos de 2 ou 3 anos do Município de São José do Sul, investiguei quais cantigas de ninar que são cantadas em casa, respeitando os saberes, o folclore e a cultura das famílias dos alunos.

Através desta será possível apreciá-las resgatando a vivência cultural da comunidade escolar, integrando escola e comunidade e assim, criando situações que estimulem a reflexão das cantigas de ninar.

O relato do desencadeamento desta pesquisa-ação será apresentado no decorrer do artigo, da estrutura, da aplicação dos planos de aulas e dos resultados obtidos.

Revisão da Literatura

Conforme Brito (2003) o repertório musical é especial, pois reúne várias músicas significativas em nossas vidas, por exemplo, as músicas de infância, as que cantávamos na escola, as que nos lembram de alguém, as que nos remetem a momentos alegres ou tristes e outros.

Através da procura de autores relacionados às cantigas de ninar, pude encontrar o artigo “Cantigas de Ninar: fadas e bruxas de mãos dadas para um sono tranquilo”, das autoras Stahlschmidt, Amaral e Fink (2009), que tratam da eficiência que estas canções provocam favorecendo um sono adequado, com troca de sentimentos entre crianças e pais. Mesmo com letras que muitas vezes remetem ao medo, o objetivo, que é fazer a criança dormir, na maioria das vezes é alcançado. As autoras falam das preocupações que existem por parte de pais e educadores sobre as letras destas cantigas exercerem de algum modo na vida das crianças, pois a violência e a desigualdade social estão presentes na realidade do país. Tais autoras afirmam que o ato de cantar para o bebê permite um fortalecimento dos laços entre este e seus cuidadores, inserindo o mesmo a sua cultura e os significantes que compõem a história familiar, pois as mães ou responsáveis remetem este ato às suas próprias vivências. Sobre isto as autoras fazem a seguinte referência:

> [...] a imagem de uma mãe embalando o seu bebê, ao som de um acalanto... Quem entre nós não associaria tal cena, a sensações de bem estar e prazer? Talvez universalmente, a mesma remete a ideia de ternura e amor da mãe pelo o seu filho. Afinal, seja na sociedade contemporânea, seja em tribos perdidos do tempo e na distância, encontramos constantemente nas canções de ninar um elemento importante, tanto no ponto de vista da relação com a mãe e o seu bebê, com as respectivas trocas que ali se realizam, quando ao ponto de vista cultural, expressando os valores, e a concepção de infância construída por cada sociedade, bem como o imaginário que a permeia. (STAHLECHMIDT, AMARAL, FINCK, 2009, p. 13).

Cabe também falar que a apreciação musical não se dá somente a letra e sim ao contexto letra e música, que devem ser analisadas em conjunto, observando o prazer que esta proporciona. Pois estas cantigas levam ao rico faz-de-conta, imaginário que faz parte da cultura brasileira.

Outra literatura que faz parte desta revisão é “As Mais Belas e Tradicionais Cantigas de Ninar de Todo o Mundo, da autora Wolffenbüttel (1995). O livro trata de uma investigação sobre a prática de cantos para embalar nenês (acalantos), no Rio

Grande do Sul com o objetivo de descobertas de praticantes e cultivadores desta prática e registrá-las em escrita musical as melodias e conteúdo das mesmas.

A realização dos estudos sobre Cantigas de Ninar, apresentados por Stahlschmidt, Amaral e Fink (2009) e Wolffenbüttel (1995), reforça a importância da troca de sentimentos levando ou não a manifestação deste.

Fundamentação Teórica

Dificilmente, encontramos pessoas que não se relacionam com a música de alguma maneira, a música aparece de diferentes formas no nosso cotidiano. Segundo Brito (2013) “quantos de nós já não inventaram canções, seja durante a infância, seja para ninar nossos filhos?”

> [...] temos um repertório musical especial, que reúne músicas significativas que dizem respeito à nossa história de vida: as músicas de infância, as que nos lembram alguém, as que cantávamos na escola, as que nos remetem a fatos alegres ou tristes, as que ouvimos no rádio, em cocertos, shows etc. (BRITO, 2013, p.13).

Frente a isso alguns teóricos afirmam que a música é de fundamental importância para o ser humano e seu desenvolvimento.

O referencial escolhido para fundamentar esta pesquisa-ação, com suas questões sobre minha problematização que são: o resgate das cantigas de ninar que são cantadas em casa, apreciação musical integrando escola e comunidade.

Para Pérez Gómez (2001), a “cultura que o aluno traz consigo vem repleta da história de sua família, de sua comunidade, e vem imbuída de muitas outras histórias, de muitas outras culturas, impregnadas de significados diversos, positivos ou não (p.232). A respeito da cultura experiencial, Wolffenbüttel (2004) comenta que, “ao se considerar a cultura experiencial do aluno, é possível o alcance de uma forma significativa de aprendizado (p.23).

Nestas perspectivas que considero importante desenvolver o meu agir pedagógico com atividades que respeitem a individualidade de cada ser humano. Sabendo que os saberes não estão isolados e que vem sendo passado de geração para geração.

O folclore nada mais é do que as tradições, os costumes, de determinado povo, em determinado lugar ou região.

Os povos não vêem apenas com uma cultura e sim com várias culturas inseridas, tudo está em constante mudança e sofre influências do meio. As cantigas de ninar, como venho pesquisando, são modificadas em diferentes lugares do Brasil e em São José do Sul não foi diferente, adaptando-se aos costumes da região no caso do cantar em dialeto alemão.

Segundo Cascudo (1984), em qualquer agrupamento humano por mais rudimentar que seja na organização, haverá a memória coletiva de duas ordens de conhecimento: o oficial, regular ensinado nas escolas e o não-oficial, tradicional, oral e anônimo que independe do ensino sistemático, pois está presente em ações do dia a dia, como na voz das mães, nos contos das avós, nas músicas de acalentar e nas brincadeiras cantadas.

Wolffenbüttel (2004) cita que o folclore, como o conjunto de diferentes criações humanas, faz parte da diversidade cultural presente na sociedade, em todos os povos e em todas as épocas.

Falando em música, e nisto incluindo as cantigas de ninar, a autora também fala das trocas de informações musicais passadas de uma pessoa para outra, sofrendo algumas modificações, mas reconhecida por um grupo social e sendo aceita pelo coletivo adquirindo identidade local que nada mais é do que folclore.

Mas para que esta pesquisa chegue onde é seu objetivo não posso deixar de falar em escuta, ou seja, apreciação musical.

Para Brito (2013), saber escutar, com concentração, sentindo a música e seu verdadeiro significado faz parte do processo de formação dos seres humanos, para que estes adquirem as capacidades de perceber, sentir, relacionar, pensar e se comunicar.

A apreciação musical não está inserida somente nos espaços específicos de música, é possível escutar e principalmente apreciar música em qualquer lugar. Mas para que isso realmente aconteça é necessário foco, prestar atenção. A definição do termo apreciação musical é amplo. Para Brito (2013) que define de maneira clara relatando que o ato de escutar é perceber e entender os sons ao redor, tomando consciência do fato sonoro, é mais do que ouvir, implica em detalhar e tomar consciência do fato sonoro.

Dessa forma se as crianças aprendem as cantigas de ninar, assim como outras tradições, com suas famílias ou no meio em que vivem e nada mais propício do que trazer para dentro da sala de aula um pouco desta realidade, pois a escola é

parceira da família e parece ser um local privilegiado para este resgate, favorecendo assim sua aprendizagem e seu bem viver, integrando escola e comunidade.

A educação infantil, por sinal, deve proporcionar espaço de faz de conta dando ideia da realidade. As cantigas de ninar e do acalanto imitadas pelas crianças em suas brincadeiras espontâneas contribuem para a sua formação. A criança através do brincar tenta construir os aspectos do seu mundo social, ou seja, o mundo dos adultos.

Wolffenbüttel (1991 p. 77) nos diz que

> [...] as primeiras manifestações musicais são do domínio da pedagogia musicalmas ligam-se antes à educação geral infantil. São as pessoas do meio familiar, principalmente a mãe, quem pode desempenhar um papel no despertar do sentido auditivo e rítmico da criança; e este papel pode ser importante e por vezes mesmo determinante. A mãe pode atrair atenção da criança para os fenômenos sonoros e rítmicos e ensinar-lhes as primeiras canções... O canto, na criança, é mais do que uma simples imitação e desperta nela qualidades musicais congênitas ou hereditárias. (WOLFFENBÜTTEL, 1991, p. 77).

Metodologia e Desenvolvimento do Trabalho

A abordagem desta pesquisa-ação é qualitativa, e, destina-se a investigar, reunir depoimentos, coletar dados e categorizar informações, que dêem subsídios para entender e tentar modificar a realidade pedagógica, através das cantigas de ninar, unindo escola e comunidade.

A pesquisa qualitativa estando relacionada aos fatos socioculturais dos participantes, busca a compreensão dos mesmos, através de indicadores que se movem nas dimensões “socioculturais dos meios de vida” (GROULX, 2008, p. 98).

Através do desafio de questionar os sujeitos da investigação, busco interpretar as experiências vividas do mundo social. É importante o diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, para assim tomar as informações necessárias.

A pesquisa-ação é um método que possibilita os sujeitos olharem para suas práticas de maneira crítica e reflexiva. Esta metodologia envolve tanto os pesquisadores quanto os pesquisados e juntos, em ações planejadas buscam a resolução de problemas. As estratégias desenvolvidas para estas resoluções apresentadas são planejadas entre todos os envolvidos. Por isto a importância do trabalho coletivo.

Para Engel (2000, p.184), “a pesquisa-ação é situacional, procura diagnosticar um problema específico numa situação também específica, com o fim de atingir uma relevância prática dos resultados”. Situando a pesquisa-ação no agir pedagógico o autor fala também que este método “tem por objetivo de pesquisa as ações humanas que são percebidas pelo professor como sendo inaceitável sob certos aspectos, que são suscetíveis de mudança e que, portanto, exigem uma resposta prática”.

É necessário que o professor-pesquisador adote uma postura de flexibilidade, uma vez que, vai lidar constantemente, durante o processo, com os diversos pontos de vista dos demais participantes.

A música, neste caso as cantigas de ninar, representam a vida em todos os seus contextos, e trabalhá-la na educação infantil nada mais é do que a aproximação de educador e educando. Fazendo parte um da vida do outro, é troca, isto é educação musical.

Conforme Wolffenbüttel (2004), a música folclórica é, também, uma das áreas de estudo do Folclore, possuindo características oriundas do folclore em geral, bem como particularidades relativas à área específica.

Esta pesquisa- ação ocorre em uma escola de educação infantil no Município de São José do Sul com 13 crianças do maternal I, de 2 e 3 anos de idade, integrando familiares e escola com apreciação, trocas de conhecimentos e através disto conhecendo melhor os sujeitos e proporcionando um ambiente saudável e agradável para as crianças. Segundo Wolffenbüttel (2004) uma das maneiras de buscar uma maior relação com a vida dos alunos, é considerar a cultura que faz parte do seu dia-a-dia.

Na pesquisa-ação, as técnicas para esta coleta de dados é uma instância que permite não somente o registro das informações presentes durante toda a ação, como também fornecer outros dados, para reorganizar a ação. Como recurso, as entrevistas em profundidade surgem como possibilidade a mais para obtenção de informações. Engel (2000) afirma que:

> [...] o professor poderia recorrer a entrevista em profundidade com alguns alunos, especialmente apáticos, ou discussões em grupo, onde poderiam, por exemplo, ser lançadas perguntas para o objetivo da discussão. (ENGEL, 2000, p.187).

Afirma ainda que o uso de “entrevistas e discussões em grupo” podem fornecer subsídios ao professor, a fim de medir a receptividade dos alunos e implementação de seu plano. As entrevistas deverão servir como apoio para a construção de planejamento a ser aplicado em aula e que servirá para modificar a ação pedagógica e atingir os objetivos deste trabalho.

Como instrumento de pesquisa, utilizei um questionário enviado para os pais, com as seguintes perguntas:

- Você sabe cantar alguma cantiga de ninar? Qual?
- Seus pais cantavam para você? Qual cantiga?
- Você cantava ou canta para seu filho?
- O que percebe de transformação neles?
- Você acha importante este contato? Em que aspecto?
- O que é folclore para você?
- Estas cantigas de ninar que você canta seus pais cantavam?
- Como você aprendeu?
- Há a possibilidade de você vir cantar as cantigas aqui na escola de educação infantil para a turma de seu filho juntamente com os outros pais?

Consegui coletar dados que serviram para o planejamento das aulas. No primeiro questionamento onde os pais foram questionados em relação ao conhecimento de alguma cantiga de ninar, responderam que sabiam cantar uma ou outra música, sendo as mais citadas “Nana Nenê” e “Boi da Cara Preta”; mas, em uma pesquisa foi citado também o canto brilha-brilha estrelinha. Conforme uma mãe mencionou que canta Nanã Nenê, mas que conhece várias músicas infantis, sem saber em que ponto são consideradas cantigas de ninar.

Em relação à segunda e a terceira questões, a maioria dos pais tem como costume cantar para os filhos antes de dormir, proporcionando um ambiente tranquilo e acolhedor. Em 50% dos entrevistados houve o relato que quando eram crianças, não tinham esse costume do canto antes de dormir, porém os outros cinqüenta por cento dos entrevistados tinham esse hábito de ouvir os seus pais. Uma das entrevistadas relata que sua mãe cantava o “Nana Nenê” em dialeto alemão, não lembrando mais da letra para cantar em sala de aula.

Sobre a questão número 4, os pais se posicionaram relatando que as crianças ficavam mais calmas, prestativas e ajudando no momento do canto, ocorrendo uma interação entre pais e filhos. Segundo Wolffenbüttel (2004):

> [...] os pais são elementos fundamentais para a continuidade desse costume tão antigo de acalentar, que se constitui num agradável intercambio entre pais e filhos, disseminando o amor, a paz, a tranquilidade e a felicidade entre as famílias. (WOLFFENBÜTTEL, 1995, p.21).

Quando questionados sobre perceber a transformação nos filhos os pais relatam que todos ficam mais calmos quando são embalados e ouvem uma música cantada por seus familiares. Uma mãe relata que seu filho fica tranquilo neste momento, pois sente este momento como algo direcionado para ele.

Sobre a importância do momento de acalentar, todos os entrevistados consideram de suma importância para o desenvolvimento da criança passando segurança ao filho.

Quando trouxeram o significado pessoal do conceito folclore, além de não saberem de onde veio o ensinamento do mesmo, não possuíam uma formulação referente ao como aprenderam a cantar tais músicas, mas relataram que foi por meio de trocas dentro de um meio social, com amigos, pais, idosos, e a comunidade em geral. Segundo Wolffebüttel (2004),

> [...] o seu modo de transmissão e preservação é oral e, por isso mesmo, a sua expansão ocorre no meio social, resultando em uma aceitação coletiva. Há, também uma funcionalidade ligada às musicas folclóricas, pois, normalmente elas possuem uma função específica à qual se destinam. (WOLFFENBÜTTEL, 2004, p.12).

Com base neste questionário foram realizados cinco planejamentos de aula com a duração de 50 minutos cada, sendo o principal objetivo o regaste das cantigas de ninar fornecendo um ambiente tranquilo em sala de aula, integrando escola e comunidade, considerando a sua vivência cultural.

A turma onde foi desenvolvido o planejamento de aula e sua executação é a do Maternal I, aplicada no turno da tarde, onde exerço a função de educadora infantil titular. Tal turma é formada por 13 alunos, sendo deles 9 meninos e 6 meninas, com a faixa etária de 2 a 3 anos.

Para início do projeto, pediu-se para que os pais fizessem um móbile usando a criatividade e materiais diversos para enfeitar a Creche, para a semana do Dia dos Pais, com o intuito de ser usado como introdução das aulas sobre cantigas de ninar. O móbile é um objeto decorativo nos quartos dos bebês e com base nisto decorar a sala para que a mesma dê a impressão de aconchego e ternura, com lembranças dos pais, do seu dia a dia, dos quartos ou sua casa, trazendo para eles momentos de aproximação e alegria do seu lar. Sobre a importância dos pais cabe citar que a demonstração de afeto, dedicando tempo atenção para a criança faz com que ela se sinta mais segura.

Wolffebüttel (1991, p.79) explica que ”fundamentalmente, aos pais, ratificando a extrema importância desse “ato de amor” que é, muitas vezes, juntamente com outros aspectos, determinantes na formação do “ser humano” com um todo”.

No primeiro planejamento realizou-se a apreciação das cantigas de ninar trazidas pelos questionários dos alunos, com o auxílio de um aparelho de som com as músicas apontadas nos questionamentos.

As letras das cantigas de ninar selecionadas apelam para o discurso do medo. Em ambas existe uma entidade que amedronta, tendo a criança como única salvação o sono. É interessante notar que a letra assustadora é, no entanto, acompanhada de uma melodia suave, da voz carinhosa de quem nana a criança e do próprio balanço do corpo.

Os alunos, primeiramente, escutaram a melodia de cada música, a sua letra, todas as suas características, identificando se uma dessas canções fazia parte da sua vivência diária, com o objetivo de desenvolver a memória auditiva dos alunos. Nesse momento os alunos encontravam-se sentados em formação circular, acompanhando a passagem de cada música, em alguns momentos, dependendo da música os alunos se manifestavam, demonstrando que conheciam a mesma.

Ocorreu um fato muito interessante, onde dois alunos que são gêmeos com a idade de dois anos e oito meses questionaram a letra da música “Nana Nenê”, pois em suas falas afirmaram que os pais não vão para a roça e sim vão trabalhar. Nesse momento pode-se observar que esses alunos tiveram a compreensão da letra, trazendo a mesma para a realidade vivida por eles, de tal modo que a letra desta música estava errada para seu conhecimento, pois ambos não trabalhavam na roça.

Para esta atividade foi usado o recurso de CD "Cantigas de Ninar de todo mundo", que acompanha o livro de Wolffenbüttel (1995), e que foi instrumento de muita importância para tal aula.

No primeiro dia de atuação pôde-se observar que os alunos alcançaram os objetivos propostos, identificando as cantigas conhecidas e argumentando sobre elas, sendo algo gratificante e surpreendente a indagação e reflexão de alguns educandos.

No segundo planejamento foi apresentada a melodia através do *bocca chiusa*, termo italiano onde a técnica consiste em cantar com a boca fechada e o som é transferido para a região nasal, para que os alunos identificassem a melodia com a letra, sendo o objetivo, estimular a imaginação sonora, associação da cantiga de ninar com o aluno.

Sentaram-se em círculo, onde deveriam permanecer em silêncio, prestando atenção na melodia entoada, realizado com a técnica do bocca chiusa, onde foram entoadas as cantigas "Boi da Cara Preta" e "Nana Nenê". Nesse momento os alunos deveriam identificar e associar a música ao colega ou a si mesmo, sendo uma atividade diferente que encantou os alunos, a participação foi efetiva e eles tentaram emitir os sons copiando o método.

Assim, essa aula foi de grande produtividade para os alunos, acompanhando e seguindo o desenvolvimento da mesma, sem nenhuma dificuldade. Em alguns momentos os alunos cantavam a música juntamente com a professora, podendo observar a capacidade dos mesmos em intepretação musical e associação dos sons com a música, fazendo relação entre gestos e sons.

A terceira aula ministrada teve como objetivos trabalhar a apreciação, timbre, pulso e relação, identificação das cantigas de ninar trabalhadas no decorrer da semana. Realizou-se, então, da seguinte maneira, todos os alunos sentados em círculo ao som das cantigas de ninar, usando um pote plástico, passando e batendo-o no chão, observando o pulso de cada cantiga. Foi uma surpresa que os alunos, mesmo com pouca idade, conseguiram realizar a atividade proposta, alcançando os objetivos estabelecidos, questionando e auxiliando os colegas que não conseguiam, em um clima harmonioso e cooperativo.

No quarto encontro planejado, contou-se com a participação dos pais, onde dez mães e um pai estavam presentes para a realização dessa atividade, que tinha como objetivo trabalhar a intensidade e os tipos de emissão vocal: cantar, falar,

entoar, sussurrar e gritar. Além de proporcionar a participação da comunidade, integrando-os com a escola.

Na medida em que os pais vinham para escola, entravam na sala, pegavam o seu filho no colo, sentando-se em círculos com as cadeiras, aguardando os outros pais que estavam chegando no horário estabelecido conforme bilhete entregue anteriormente aos alunos.

Essa aula procedeu-se da seguinte maneira, o ambiente encontrava-se todo organizado para estabelecer um vínculo de afetividade e acolhimento, a sala contava com uma iluminação amena, os móbiles por eles confeccionados encontravam-se pendurados, havia o som de fundo com as cantigas ninar do folclore brasileiro. Neste momento, podem-se observar as diferentes trocas afetivas entre eles e como este momento é importante para a criança e quão orgulhosa ela fica com a presença, o colo e a manifestação pública de afeto.

O objetivo estabelecido era encontrar cantigas de ninar típicas da região. Nos questionários enviados aos pais, foi citado em algum momento que “Nana Nenê”, era cantado em dialeto alemão, típico no município de São José do Sul, que possui tem sua população uma grande maioria de descentes de alemães. Segundo Wolffenbüttel (2004), “ a escola não pode anular de toda a realidade existente”.

> [...] torna-se cada vez mais difícil conceber propostas educacionais, independentemente da área do conhecimento, que não leve em considerações as diferentes culturas existentes na sala de aula. O ambiente escolar é um rico cruzamento de culturas. (WOLFFENBÜTTEL, 2004, p.24).

Sendo assim, no decorrer da aula, onde foram apreciadas e identificadas as cantigas, questionou-se e insistiu-se para que as mães cantassem tal canção, típica do folclore local, onde, para grande surpresa algumas crianças também cantavam no dialeto alemão. Nesse momento fui surpreendida pelos pais, por não apresentarem essa música que faz parte do folclore local, preferindo as que compõem o folclore brasileiro, percebendo a timidez em tratar de assuntos referentes a vivência local dos pais, se sentindo retraídos e não percebendo o valor que o mesmo possui.

Desta forma percebeu-se alcançados os objetivos propostos, integrando escola e comunidade e, vendo a ternura desse momento, a sua importância para o bem-estar e crescimento dos educandos.

Como culminância das atividades realizou-se, na última aula, uma festa do pijama, na qual foram trazidas diversos tipos de música do folclore brasileiro infantil, tendo como objetivo proporcionar um ambiente agradável, sendo assim cada aluno devidamente caracterizado com o seu pijama, brincou, desfilou e se divertiu, entoando e dançando as cantigas de ninar trabalhadas durante a semana e juntamente com as do folclore brasileiro.

Considerações Finais

Com a realização do questionário, pude ter uma base do conhecimento prévio que os pais detêm sobre as cantigas de ninar e sua relação com o folclore. Podendo assim analisar que muitos destes pais, apresentam o costume de cantar para os seus filhos dormirem, entre elas as principais cantigas são “Boi da Cara Preta”, “Nana Nenê”, “Brilha Estrelinha” e “Dorme Nenê”.

Ressalto um momento que me instigou ao ler os questionários foi o comentário que uma das músicas de ninar era entoada em alemão, dialeto típico do município de São José do Sul, onde boa parte da população é de origem alemã.

Obtendo dessa forma resultados curiosos e interessantes para criação do planejamento de aula para cinco dias, sendo um dos encontros com a presença dos pais ou responsável, para a realização de uma troca de conhecimentos com a apreciação musical e integração entre escola e comunidade.

Dessa forma foi algo muito prazeroso e com grande carga de conhecimento a realização desse artigo, mas em algum momento do trabalho pude notar como a população do município de São José do Sul esta de alguma forma deixando morrer a tradição dos cantos em alemão, pois sendo um município de origem alemã, com moradores que praticam a fala constante dessa língua em qualquer momento e lugar, seja em bancos, rua, mercados e escolas, não estavam passando o folclore de músicas para os seus filhos e netos, deixando esse jeito próprio e característico do local se perder no espaço e tempo.

Por fim, a partir da análise das entrevistas e aplicação das aulas pude perceber que, como uma marca, as cantigas de ninar são repassadas de geração para geração e mesmo quando questionados, na aula participativa os pais ou responsáveis perceberam nas letras de uma ou outra a presença da violência ou o amedrontamento, as reproduzem para os filhos e se lembram delas com lembranças boas.

Fiquei bastante entusiasmada com os resultados, percebendo mais uma vez a importância do trabalho com música na escola, em especial na Educação Infantil, combinada com o trabalho de resgate folclórico e com a ampliação da relação entre famílias e escola.

Referências:

BEYER, Esther; KEBACH, Patrícia. *Pedagogia da música*: experiência de apreciação musical. Porto Alegre, Mediação, 2009. Coleção Educação e Arte, 11.

BRITO, Teca de Alencar. *Música na educação Infantil*. Editora Peirópolis, 2013.

CASCUDO, Luis da Camara. *Literatura oral no Brasil*. 3 ed. São Paulo: Edusp, 1984. Coleção Reconquista do Brasil v. 84.

ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. *Educar em Revista*. nº 16, 2000, p. 181-191. Universidade Federal do Paraná. Paraná, Brasil.

FAVARETTO, Celso. (Org). Por que estudar música? Ministério da Cultura e Vale, 2012.<Disponível em: http://www.amusicanaescola.com.br/pdf/AMUSICANAESCOLA.pdf> . Acesso em:14 de Setembro de 2014.

GROULX, Lionel H. Contribuição da pesquisa qualitativa à pesquisa social. In: POUPART, Jean. *A pesquisa qualitativa*: enfoques epistemológicos e metodológicos. Trad. Ana Cristina Nasser, Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

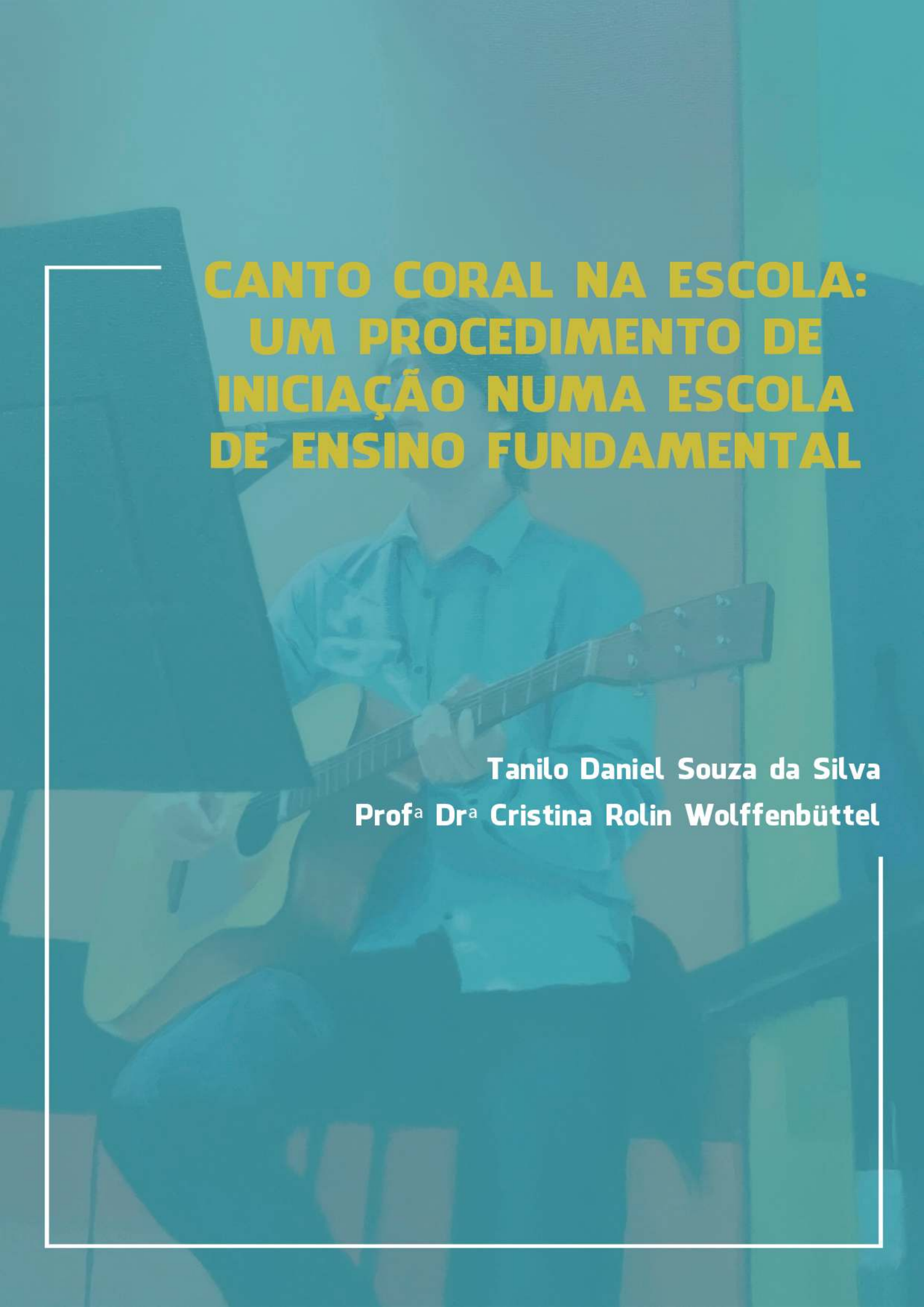
PÉREZ GÓMEZ, A. I. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

STAHLSCHMIDT; AMARAL; FINCK. Cantigas de Ninar: fadas e bruxas de mãos dadas para um sono tranquilo. In: BEYER, Esther; KEBACH, Patrícia. *Pedagogia da música*: experiência de apreciação musical. Porto Alegre, Mediação, 2009. Coleção Educação e Arte, 11.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. *Vivências e concepções de folclore e música folclórica*: um survey com os alunos de 9 a 11 anos do ensino fundamental. Dissertação de Mestrado, Porto Alegre, 2004.

____. *Cantigas de ninar*. Porto Alegre: Magister, 1995.

____. Acalantos. Porto Alegre: *Revista Porto Arte*, v. 2, n. 3, maio de 1991, p. 76 a 91.



CANTO CORAL NA ESCOLA: UM PROCEDIMENTO DE INICIAÇÃO NUMA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL

Tanilo Daniel Souza da Silva

Profª Drª Cristina Rolin Wolffenbüttel

CANTO CORAL NA ESCOLA: UM PROCEDIMENTO DE INICIAÇÃO NUMA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL

Tanilo Daniel Souza da Silva
Profª Drª Cristina Rolin Wolffenbüttel

Introdução

A proposta deste trabalho foi pensada dentro de uma perspectiva onde eu pudesse trazer elementos das minhas experiências profissionais com música para junto do ambiente escolar. E, junto a isso, elaborando um projeto que fosse interessante para os valores que a comunidade escolar aprecia, somados aos meus anseios ligados a educação musical.

O Canto Coral passa a ser o fundamental expoente dentro desta proposta. Considerando, assim, minhas experiências musicais e o que estas poderiam auxiliar num trabalho pedagógico, técnico, socializante, motivador e integrador, junto a escola e seus alunos.

Ao me deparar com a realidade escolar e suas derivações, questionei-me em que ponto uma atividade como esta poderia ser desenvolvida. Parti do título do artigo de Costa (2009), onde ela questiona “Coro juvenil nas escolas: sonho ou possibilidade?”. Ao deparar-me com o texto, pressenti uma oportunidade, junto a este artigo, de desenvolver um projeto na escola que buscasse, através da orientação inicial do texto de Costa, alternativas que tornassem esta atividade possível. E, seguindo as principais propostas da autora, pude compreender a atividade coral como um importante instrumento de musicalização no contexto escolar.

O principal objetivo deste projeto é oportunizar, aos alunos interessados, uma experiência em que eles pudessem desenvolver elementos voltados a musicalidade pessoal e coletiva, socialização e integração de grupo e, também, fatores motivacionais que os fazem sentir-se bem, atuantes e integrantes desta proposta através do canto coral.

Fatores como saúde vocal, elementos técnicos voltados à maneira correta de utilização da voz através do canto, orientações sobre a postura do cantor são elementos secundários que irão sempre nortear esta atividade, qualificando-a e condicionando-a dentro de uma necessidade básica de desenvolvimento musical.

Para isto, trago, como revisão de literatura, autores que trabalharam esta temática de canto coral. Autores que sugerem procedimentos e ações que possam auxiliar para uma melhor condução da atividade. Mesmo os autores dando ênfase a diferentes temáticas, diferentes faixa-etárias, conduzem seus trabalhos para este mesmo propósito de enriquecer esta ideia de canto coral dentro da escola.

No momento da fundamentação teórica, conduzo, utilizando colocações dos autores citados, questões voltadas a motivação e ao bem-estar que é proporcionado com uma atividade de canto. Autores que abordam fatores como prazer, alegria, autoestima, confiança e outros elementos que podem ser geradores e gerados numa atividade coral participativa. Trago, também, as principais fontes e origens deste aspecto motivacional. Visto que, a dimensão do regente como motivador, a condução coerente e responsável da formação musical e o relacionamento humano decorrido da convivência nos ensaios são fatores necessários para estas condições.

Em seguida, relato minhas experiências na pesquisa. A metodologia utilizada foi a Pesquisa-ação. Esta que, dentre outras situações, busca a observação e a elaboração da pesquisa sobre uma ação decorrente de uma atividade prática desenvolvida pelo pesquisador junto a um público alvo. Colocarei todas as informações coletadas ao longo do projeto, quais as situações, dificuldades e limitações; assim como, os benefícios e tudo o que pode ser assimilado ao longo dos acontecimentos.

Ao final, exponho minhas considerações conclusivas de todo o projeto, colocando minha visão a respeito do que foi realizado, do que foi positivo ou não e quais seriam as ações ainda necessárias para colaborar nesta proposta.

Com tudo isto, encerro citando as principais referências que me assessoraram ao longo deste projeto.

Revisão de Literatura

O canto coral se tornou uma grande ferramenta para o processo educacional nas escolas. Vários trabalhos foram percebidos dentro da pesquisa realizada.

Costa (2009, p. 83) busca, através de seu trabalho, “incentivar professores de música e regentes corais a refletirem sobre o coro juvenil como possível instrumento de musicalização nas escolas de ensino médio.” Traz aspectos práticos com estratégias bem pontuais que auxiliam na formação e manutenção de um coro.

Schimiti (2003) busca trazer algumas reflexões e diretrizes sobre coro infantil. Segundo a autora:

> O corpo é o instrumento mais perfeito para a experimentação musical, talvez o meio mais rico para explorar um aspecto essencial da formação de todo músico: a audição interior. Dessa forma, o canto ocupa lugar de destaque no processo educacional (de educação musical) ao oferecer possibilidades concretas de manifestação de parâmetros tais como altura, intensidade, ritmo, senso harmônico, aspectos de agógica e contrastes, de forma natural. (SCHIMITI, 2003, p. 1).

As duas autoras (COSTA, 2009; SCHIMITI, 2003), apesar de trazerem aspectos de públicos bem distintos, revelam a importância que esta atividade possui e os principais benefícios que uma atividade coral bem estruturada pode oferecer para os alunos de qualquer faixa etária.

Fucci Amato (2009, p. 92) também direciona seus estudos ao canto coral. Porém, ela torna relevante a postura do regente também como um motivador de um grupo. Ela coloca que, “a motivação é uma consequência da liderança que o regente deve exercer sobre seu grupo.” E isto reflete na autoestima e confiança do grupo ao participar de um coro.

Observamos que para um trabalho ter uma plena realização, necessita de vários elementos que estão além do estudo musical. E, segundo a autora (FUCCI AMATO, 2009), o papel do regente transcende de ser um ensino puramente musical e passa a ter um caráter humano; inspirador e pedagógico. E, assim, tendo esta importante missão do regente de motivar o seu grupo.

O Canto Coral, tendo em vista suas grandes contribuições, tende a ser um instrumento de grande valia para um crescimento cultural, estético, social e artístico. Ao oferecer esta atividade para jovens e adolescentes se possibilita a estes uma grande oportunidade de crescimento pessoal. Visto que estas experiências podem auxiliar na sua construção de fatores intelectuais, afetivos e culturais.

Costa (2009), ao citar suas observações a respeito deste tipo de atividade, faz algumas importantes considerações:

> [...] no decorrer de minha experiência prática observei muitos dos efeitos positivos do canto coral em cantores adolescentes e jovens, por tal atividade dar conta de uma série de necessidades próprias dessa faixa etária, colaborando com a ampliação de sua visão de

> mundo, exercitando sua atuação em nossa sociedade com princípios de solidariedade, confiança, companheirismo e harmonia em grupo, oferecendo um veículo de expressão de suas descobertas, conflitos e anseios, além de ser um importante instrumento de musicalização. (COSTA, 2009, p. 84).

A atividade de Canto Coral, já desde o seu cerne, se coloca como um momento de total companheirismo e solidariedade, tendo em vista que é uma construção coletiva e que cada um coloca-se na necessidade da plena contribuição do outro. Este convívio, decorrente dos encontros (ensaios) já torna este aspecto ligado a relação humana e social imprescindível e, satisfatoriamente necessário para um crescimento coletivo. Fucci Amato (2007) reitera esta colocação quando aborda que:

> [...] o coral desvela-se assim como uma extraordinária ferramenta para estabelecer uma densa rede de configurações sócio-culturais com os elos da valorização da própria individualidade, da individualidade do outro e do respeito das relações interpessoais, em um comprometimento de solidariedade e cooperação. (FUCCI AMATO, 2007, p. 80).

E é nestes aspectos que dimensionamos a função do regente. Este que, além de todo o aparato técnico musical, tão necessário e importante para a condução da atividade, também possui esta função de motivar e incentivar os participantes. Para Fucci Amato (2007):

> [...] o coro é um espaço constituído por diferentes relações interpessoais e de ensino-aprendizagem, exigindo do regente uma série de habilidades e competências referentes não somente ao preparo técnico musical, mas também à gestão e condução de um conjunto de pessoas que buscam motivação, aprendizagem e convivência em um grupo social. (FUCCI AMATO, 2007, p. 75).

Em suma, todos estes aspectos relacionados a pessoa do regente, se enquadram diretamente com qualquer atividade coral. Porém, em se tratando de uma atividade voltada para jovens estudantes, estes aspectos possuem maior relevância. Segundo Schimiti (2003):

> [...] se o trabalho musical com adultos requer um preparo especial por parte do educador, muito maior parece ser a responsabilidade dessa tarefa quando nos propomos realizá-la com crianças e jovens;

> com essa faixa é quase impossível desfazermos as primeiras impressões. Se não oferecermos dados para essa vivência de forma absolutamente segura e objetiva, poderemos estar perdendo a oportunidade de obter o interesse e a motivação necessários para o sucesso das atividades que nos propusemos realizar. (SCHIMITI, 2003, p. 2).

O jovem necessita de um orientador que o estimule em seu desenvolvimento; alguém que lhe dê certezas de que está no caminho certo e que confie no seu potencial. E é esta, não a mais importante, mas tão importante quanto uma condução técnica apropriada. Segundo Fucci Amato (2007):

> [...] o coro é um espaço constituído por diferentes relações interpessoais e de ensino-aprendizagem, exigindo do regente uma série de habilidades e competências referentes não somente ao preparo técnico musical, mas também à gestão e condução de um conjunto de pessoas que buscam motivação, aprendizagem e convivência em um grupo social. (FUCCI AMATO, 2007, p. 75).

E é neste contexto que se percebe a dimensão da responsabilidade e da necessidade de coerência que se atribui ao regente que se coloca à frente deste tipo de atividade.

Um elemento importante para este tipo de atividade, e em se tratando de jovens, é uma boa e atenta orientação quanto a saúde vocal. Segundo Coelho (2005):

> [...] a voz é o resultado sonoro de um instrumento que exige cuidados. Antes de tudo, uma voz só é boa se provém de um organismo sadio. A boa alimentação, o repouso equilibrado, os bons hábitos, a ausência de vícios e a disciplina são fatores indispensáveis para quem deseja ter boa voz. (COELHO, 2005, p. 11).

O regente que se coloca a frente desta atividade deve assegurar aos seus coralistas uma orientação adequada para que estes utilizem sua voz de uma forma coerente e saudável.

Uma questão importante que permeia o trabalho coral é a questão da desafinação. Ao trabalhar com alunos que gostam de cantar, ou que, ao se sentirem motivados, venham participar com vontade de aprender a cantar, é bem possível que encontremos questões referentes a este aspecto. Sobreira (2003) salienta em seu trabalho que existem vários tipos de desafinações. Alguns recorrentes a pouca exposição à música, outros por questões de padrões culturais, ou então aqueles que

realmente possuem alguma anormalidade fisiológica que o impeça de conseguir afinar.

As questões mais comuns estão relacionadas a fatores psicológicos. Medo de cantar, inibição, autoestima baixa podem causar inseguranças na hora de sustentar uma nota desejada. Segundo Sobreira (2003):

> [...] os problemas emocionais tendem a ser absorvidos pelo corpo, gerando posturas que afetarão o canto: a posição do plexo, os ombros caídos de um pessimista, o maxilar elevado de um ansioso, o sentimento de opressão que faz a pessoa "enterrar" a cabeça são alguns exemplos. (SOBREIRA, 2003, p. 116).

Estas são questões fundamentais que permeiam um trabalho de canto coral. E sendo uma atividade direcionada para jovens, deve-se ter cautela e buscar uma postura que respeite os limites dos educandos, ao mesmo tempo que consiga explorar suas potencialidades.

Fundamentação Teórica

O canto coral, sendo utilizado como prática pedagógica e musical, pode trazer inúmeros benefícios aos participantes. E, ao considerarmos estes elementos, tornamos importantes não só o aspecto intelectual de conhecimentos musicais e técnicos, mas todo o fator gerado ao prazer, a autoestima, a alegria e o bem-estar que este trabalho pode proporcionar. Orth (2013, p. 39) salienta que "todo o processo de ensaio, desde o relaxamento, aquecimento, vocalizes, contribuem para a sensação de bem-estar." E, em seu trabalho, coloca que:

> [...] os coralistas percebem a importância de suas participações no coral. De alguma forma ou de outra, todos citam que cantar e fazer parte do coral tem contribuído para uma melhora em termos de qualidade de vida [...]. (ORTH, 2013, p. 39).

O canto coral deve proporcionar aos seus componentes esta qualidade de vida. Deve contemplar esta sensação de bem-estar em todo o processo da atividade. E estas aspirações devem ser estimuladas já desde o início, com o relaxamento, aquecimento, vocalizes, etc. O trabalho coral deve trazer este gosto em desenvolver e trabalhar a voz nos processos de ensaios. Visto que, a plena realização e bem-estar percebidos, ao fazer parte deste trabalho, permeiam desde o

fato de cantar porque gostam, porque se sentem satisfeitos em estar participando, ou na busca de melhorar sua voz e sentir-se felizes com quaisquer progressos individuais ou coletivos alcançados.

O gostar de cantar torna-se um elemento necessário e fundamental na busca de prazer e satisfação no canto coral. E o próprio canto deve ser um estimulador de boas sensações, assim como trazer outros fatores positivos. Em minha pesquisa realizada em 2007, junto ao Coral do Seminário de Viamão, relatei:

> [...] todos os que cantam no Coral do Seminário fazem este trabalho porque gostam e porque consideram importante uma atividade coral na sua formação. (...) Kigo (21 anos)[26] relata que, além de aprenderem a trabalhar em grupo, acha importante conviver com gente nova nas saídas que o coral realiza. Tenor 1 (19 anos) comenta perceber que as pessoas se emocionam quando o coral canta. Alguns relatam que a música faz bem para a alma, faz bem para o corpo; "ajuda no teu equilíbrio", relata Estrangeiro (35 anos). (SOUZA DA SILVA, 2007, p. 39).

Através do canto coral, é possível exaltar estas questões, colocando o cantor participante como alguém que busca sentir-se realizado, satisfeito por participar de uma atividade coletiva e, também, alguém que percebe os reflexos positivos de sua participação. E estes ganhos são tidos com uma atitude convicta, acreditando que através desta participação, possa desenvolver suas potencialidades numa proposta sadia e coerente.

Neste contexto, nos debruçamos sobre o papel do regente. Extraindo questões relacionadas ao fazer musical, ele é o principal motivador. Ele tem como função estimular seus coralistas a buscarem o seu desenvolvimento dentro do processo realizado. É extremamente necessário, para o andamento das atividades, que o regente propicie um ambiente agradável e acolhedor. Para que os participantes possam sentir-se bem e confiantes na proposta.

Segundo Fucci Amato (2009)

> [...] a manutenção de um "cenário positivo" de relações grupais se manifesta por meio de sua capacidade de promoção da coesão grupal e de uma condução tecnicamente segura. É sob esse foco que a motivação dos coralistas se delineia. (FUCCI AMATO, 2009, p. 89).

[26] Foi orientado aos participantes que escolhessem um codinome que os representasse na pesquisa. Buscando, assim, respeitar a identidade de cada um.

O regente deve, acima de tudo, respeitar os participantes e trazer elementos que propiciem a estes um crescimento individual e coletivo no processo. Disponibilizar um ambiente que seja estimulador e que dê suporte para o desenvolvimento. E isto torna-se essencial para que o regente consiga sucesso, em vários aspectos, na atividade de canto coral.

Os elementos técnicos também devem ser considerados como fatores motivacionais. O coralista, ao descobrir-se com novas habilidades em relação ao canto, sentir-se-á cada vez mais atuante e participativo, contribuindo para o grupo e, essencialmente, a si próprio. Coelho (2005, p. 10), coloca que "a técnica vocal assim entendida e trabalhada promove o autoconhecimento e a sensibilização que permitem o encontro consigo mesmo e a integração com o mundo circundante." E é através destas percepções, considerando-as dentro das limitações individuais, que o coralista sente-se parte integrante e atuante no trabalho desenvolvido.

Metodologia e Desenvolvimento do Trabalho

A metodologia utilizada para a realização deste trabalho foi a pesquisa-ação. Segundo Engel (2000):

> [...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa participante engajada, em oposição à pesquisa tradicional, que é considerada como "independente", "não-reativa" e "objetiva". Como o próprio nome já diz, a pesquisa-ação procura unir a pesquisa à ação ou prática, isto é, desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática. É, portanto, uma maneira de se fazer pesquisa em situações em que também se é uma pessoa da prática e se deseja melhorar a compreensão desta. (ENGEL, 2000, p. 182).

A pesquisa-ação torna-se importante, visto que é realizando as atividades e, ao mesmo tempo, analisando e podendo interagir e interferir nesta que conseguiremos o melhor andamento do processo. Assim, tendo ao final, uma análise sobre os aspectos vivenciados.

O projeto se realizou na EMEF Miguel Couto, de Nova Santa Rita, RS. Inicialmente, propus para a equipe diretiva da escola este projeto. De início tínhamos umas pendências de horários, espaço e organização que impediam a realização deste. Porém, quando conseguimos chegar a um consenso, decidimos em começar a atividade.

O projeto consistia em formar um coral na escola, utilizando o turno inverso (no caso, a tarde). Seriam contemplados os alunos das turmas de 8ºs e 9ºs Anos do Ensino Fundamental.

Os principais objetivos consistem em oportunizar uma experiência de canto em conjunto, buscando um processo de socialização através de uma atividade musical. Trabalhar habilidades onde eles consigam desenvolver sua voz, conscientizando-os quanto à postura vocal. Mostrar a eles uma ideia de saúde vocal; quais os cuidados, o que fazer para ter uma voz saudável para o canto e, consequentemente, para o dia a dia. Dar a eles a oportunidade de conhecer outras maneiras de fazer música, utilizando este elemento vocal, trazendo assim um enriquecimento cultural, musical e artístico para os alunos. Buscar um equilíbrio entre o repertório que eles conhecem com outras possibilidades, para que eles possam apreciar, também, outros elementos musicais através do canto. E, acima de tudo, buscar que esta experiência seja prazerosa e que eles possam interagir aprendendo a valorizar este tipo de trabalho.

Começamos divulgando o projeto. Conversamos com os alunos e incentivamos a quem quisesse participar. Marcamos algumas datas, junto a equipe diretiva, para fazermos as audições individuais. Segundo Costa (2009, p. 85), “uma avaliação vocal/musical será importante, para você saber com que grupo conta!” Buscamos assim, conhecer mais os alunos percebendo gostos, conhecimentos e habilidades musicais. Este processo foi realizado respeitando e encorajando-os a participar da atividade. Saber suas expectativas, suas opiniões e sua maneira de cantar foi de tamanha valia para a iniciação. Em virtude disso, pude mapear, junto aos elementos adquiridos, as ações necessárias ao projeto.

Em nenhum momento, estas ações tiveram um caráter excludente. Todos os que se interessaram foram incentivados a participar. Busquei ser motivador ao ponto de colocar-me como alguém que está ali para ajudar. Com isso, respeitando as individualidades e buscando o crescimento do aluno.

Ainda nestas audições, pude perceber elementos bem presentes que foram dando forma ao que eu deveria trabalhar no projeto. Primeiramente, a inibição. Vergonha, medo de se expor são fatores presentes. Sobreira (2003) já aponta este elemento como uma dificuldade bastante presente nestas atividades. Porém, alguns alunos buscaram o coral, dentro de vários motivos, também para trabalhar esta questão; perder o medo de se expor a um público. Nisto já pude entender uma

grande função que este trabalho poderia proporcionar. Visto que, a prática de canto coral em grupo ajudaria a dar confiança, motivando-os a participar.

Outro fator percebido nas audições, foi a má postura dos alunos referente a respiração. Segundo Coelho (2005, p. 35) “habitualmente o ser humano abandona o esquema abnominal-intercostal ou costo-diafragmático e adota o esquema toráxico-clavicular, mais desgastante e responsável por muitos males.” Eu pedia para eles respirarem fundo e eles elevavam muito o tórax, quando eu explicava sobre o diafragma e suas funções percebia, na maioria, seus desconhecimentos a respeito.

Os encontros foram organizados para as sextas-feiras, na parte da tarde, com duração de 1h e 30mim. E todos os encontros foram definidos em três etapas: um momento de apreciação musical, trabalhos de formação vocal e ensaio de repertório.

Na apreciação musical, busquei trazer a eles exemplos de coros, alguns cantores que fossem diferentes a eles e que pudessem servir de motivação. Alguns grupos vocais como Pentatonix, The Voca People, Perceptom Banda Vocal são exemplos de grupos que exploram suas possibilidades vocais resultando em uma música agradável e, dentro dos recursos utilizados, impressionantes. Trouxe, também, vídeos de atividades vocais realizadas em outras escolas[27]. Destacou-se uma atividade realizada pela entidade Valores de Minas, onde mostram atividades corais utilizando ostinatos vocais e instrumentais. Este serviu de exemplo para abordar o assunto sobre ostinato[28].

Na etapa de formação vocal, busquei trazer elementos básicos para um cuidado e aprimoramento da voz. Aspectos ligados a saúde vocal são de tamanha ajuda para a orientação correta dos alunos ao utilizarem a voz com o canto. Orientá-los sobre a importância de hidratar a voz com muita água, comer alimentos saudáveis, não ingerir leite e derivados antes de cantar, evitar pigarros, evitar gritos exagerados, enfim... elementos básicos para se ter cuidado com aquela que será nosso instrumento musical.

Mostrei que realizar um bom alongamento inicial ajuda a diminuir as tensões. Assim como, auxilia na concentração e disposição ao canto. Exercícios de

[27] Alguns links de vídeos mostrados no primeiro encontro: https://www.youtube.com/watch?v=lExW80sXsHs, https://www.youtube.com/watch?v=N6EYrqIn0yI; https://www.youtube.com/watch?v=Z6fn7d-HjEI; https://www.youtube.com/watch?v=GshYUdC7Jh8;
[28] Ostinato é uma ou mais séries rítmicas e/ou harmônicas que ficam se repetindo e tornando-se base para a execução de uma outra frase musical.

relaxamento, exercícios de respiração são importantes nesta etapa, e ajudam no desenvolvimento vocal dos alunos. Exercícios de vocalizes, atrelados a questões posturais, auxiliam no condicionamento técnico na hora do canto, assim como nas percepções vocais. O principal objetivo desta etapa é dar aos alunos suportes necessários para que eles se descubram vocalmente e, dentro de suas limitações, consigam explorar um crescimento vocal.

Na última etapa, busquei trabalhar uma ideia de repertório inicial. Claro que, dentro das dimensões apresentadas, deve-se ter muita cautela ao começar o repertório. Pois, em se tratando de jovens, o repertório tende a necessitar de uma identificação com as estruturas culturais que eles trazem, mostrando algo novo em vista desta proposta coral. Iniciei com trabalhos de ostinatos, ideias de cânones e músicas que explorassem questões de combinações rítmicas e, dentro das limitações, aspectos de harmonia.

Como primeiro momento, tive a preocupação de demonstrar, junto aos alunos coralistas, o que era uma atividade coral. Coloquei aspectos da minha experiência com esta atividade, apesar de até então ter sido com adultos, mas tentei deixá-los tranquilos quanto a minha atuação e responsabilidade. Incentivei-os a não desistir nos primeiros encontros, tentando explicar que é difícil sabermos o que é um trabalho coral apenas com as impressões iniciais.

Levei alguns vídeos[29] que pudessem me assessorar nas explicações referentes a cuidados básicos na voz. Busquei trazer aspectos bem pontuais sobre alimentação, importância da água no cuidado da voz, exageros quanto a gritos, ou qualquer exaltação do volume vocal, descanso e relaxamento para cantar. Percebi que algumas coisas já eram, dentro de um conhecimento geral, sabidas por parte deles. Porém, algumas questões foram novidades e causou um certo espanto em alguns. Principalmente em relação aos cuidados com a alimentação.

Após, assistimos alguns vídeos de grupos que utilizavam a voz como instrumento musical. O principal objetivo nestes vídeos, foi mostrar as inúmeras possibilidades possíveis em um trabalho coral. Em alguns vídeos, haviam trabalhos realizados em escolas, em projetos semelhantes. Outros, mostravam grupos vocais e corais. Mostrei, também, alguns exemplos de ostinatos e cânones. Através de

[29] Extraídos do site www.youtube.com. Estes vídeos são uma série de vídeo-aulas do site www.cifraclub.com.br. Estas são ministradas pela cantora Natália Sandim e trazem elementos bem pontuais em relação a cuidados com a voz.

explicações sobre estes dois elementos, tentei deixar bem claro algumas possibilidades de repertório para nosso trabalho.

Na parte da técnica vocal, busquei trazer aspectos que trabalhassem elementos de aquecimento vocal e alongamento específicos para o canto. Trabalhei também aspectos ligados a respiração, vendo esta como o principal elemento para uma resistência e melhor emissão vocal. Alguns vocalizes são trabalhados, dentro do aquecimento e movimentos articulatórios viáveis para o canto. Percebi, junto aos alunos, um grande estranhamento em relação a estas atividades. Brincadeiras, ironias e deboches foram comuns inicialmente, porém, dentro de minhas experiências, previsíveis. Uma fala de um aluno que, após os alongamentos, diz que se sente mais relaxado. O que significa que passando este primeiro contato, observa-se a aceitação deles para estas atividades, visto que eles próprios começam a perceber benefícios neste trabalho.

Devido a um número superior de meninos na atividade, e relacionando com as percepções das audições iniciais, dividi o grupo em três vozes (ou naipes de vozes) situando-os como baixos, tenores e sopranos, mais precisamente, vozes femininas. Coloquei a eles que a divisão foi realizada a partir das observações feitas nas audições, mas que estaria sempre atento as possíveis mudanças que possa ocorrer.

Começamos trabalhando um ostinato bem simples chamado Zum Gali Gali. Coloquei a melodia conhecida do ostinato, mas adaptei a letra e a melodia às características do grupo. Logo que eles dominaram o arranjo trabalhado, tentei explorar variações de andamentos, intensidade, combinações sonoras através de movimentos de regência para que eles, aos poucos, fossem entendendo e respondendo ao meu gesto. Isto é importante para que o coralista possa sentir-se seguro tendo uma referência que lhe dê apoio na hora de cantar com o grupo.

Mais duas músicas foram trabalhadas ao longo dos ensaios realizados: “Canção da Meia Noite” de Kleiton e Kledir, o qual fiz um arranjo adaptado para este coro e “O Velho e a Flor”, música de Vinícius de Moraes. Utilizei o arranjo pronto que se coloca em forma de cânone. As músicas foram bem recebidas e percebi um grande comprometimento dos coralistas para com a atividade proposta. Na primeira música, tive o auxílio de um aluno que toca um pouco de teclado. E ele se saiu bem, o que ajudou bastante nos ensaios desta peça. Já na música “O Velho e a Flor”, um menino acompanhou com o pandeiro.

Um elemento importante que ajudou na manutenção da atividade, foi a gravação de áudios para estudos em casa. Na música “Canção da Meia Noite” que teve como característica um arranjo a três vozes, desenvolveu-se áudios específicos para cada voz, para que eles pudessem estudar e interagir com a sua parte para depois ingressar no todo e formar, dentro do ensaio, a música trabalhada. Esta questão foi muito positiva, visto que eles consideraram fácil a assimilação. Na música “O Velho e a Flor” fizemos as gravações no próprio ensaio, utilizando dos recursos de gravações que eles tinham no momento.

Como regente e responsável pelo grupo busco, no decorrer dos ensaios, trazer um clima mais acolhedor e instigante. Partindo dos referencias já citados Fucci Amato (2009) e Costa (2009), preocupo-me que estes encontros sejam prazerosos e que eles, dentro das inúmeras atividades pessoais e da própria escola, possam ter o coral como uma atividade que, sem dúvida nenhuma, traga conhecimentos e habilidades novas, mas que também possa ajudar na sua autoestima, na sua confiança e coragem para enfrentar suas vivências. Coloco-me sempre muito preocupado e atento às necessidades deles, buscando algo que traga benefícios e que sejam coerentes com a faixa etária e com as condições fisiológicas deles. Tendo assim cuidados para nunca extrapolar os limites deles como jovens em formação, tanto intelectual, psicológica e física.

Em uma conversa informal, durante um ensaio, pude perceber a aceitação dos que permaneceram até este momento em relação a atividade. Perguntei coisas referentes a opinião dos pais e senti na maioria um incentivo muito grande para que eles venham e participem, tendo isto como algo bom pra eles. Perguntei, também, se eles tinham cantado as músicas trabalhadas aos pais e todos disseram que sim. O que mostra que este trabalho aos poucos vai adentrando nas relações sociais e familiares. Dentro destes aspectos, saliento também as relações humanas que se adquirem no processo. Costa (2009) coloca que:

> [...] o coro juvenil de uma escola poderá reunir alunos de diferentes séries ou turnos e que, por conseguinte, não se conheçam muito bem, ainda que frequentem o mesmo estabelecimento de ensino. Isso evidenciará a necessidade de dinâmicas e exercícios que promovam esse entrosamento, para que o sentimento de confiança possa ser estimulado. Através do lúdico, pode-se obter o fortalecimento das relações interpessoais, estimulando o companheirismo entre os componentes do grupo. (COSTA. 2009, p. 90).

Em relação a isto, tenho um exemplo bem claro e interessante de duas coralista de turmas diferentes que, antes de iniciar os ensaios, ou em intervalos, cantavam músicas tentando fazer duetos. Sempre incentivei e, em momentos, tentei acompanhá-las no teclado. Nesta conversa informal que tivemos, estas alunas relataram que começaram a conversar e cantar juntas a partir dos ensaios do coral. E que, até então, se viam na escola, mas não tinham contatos. E estas relações são muito presentes e são elementos que ajudam neste contato com uma atividade coral.

Algo que teve uma tamanha importância e que, partindo das motivações dos próprios coralistas, foi a presença da Supervisora da escola em cada momento que tínhamos uma música pronta. Desde o Zum Gali Gali, até a “Canção da Meia Noite e O Velho e a Flor, quando sentíamos que tínhamos chegado a um resultado, eles citavam em chamar a Supervisora para assistir e dar sua opinião. E ela sempre elogiando e incentivando-os na atividade, visto que ela tem algumas experiências em canto coral.

No decorrer deste artigo, não tivemos apresentações. O que, acredito, poderão ser momentos muito gratificantes num contexto de mostrar o que se desenvolveu e, assim, poder sentir esta sensação e o prazer de externar aquilo criados por todos.

Considerações Finais

Após esta primeira etapa do trabalho, visto que o coral continuou ativo após este artigo, pude perceber valiosíssimos benefícios que engrandecem a minha prática musical e, em decorrência, a participação dos jovens alunos que passaram a ser chamados de coralistas. Também pude perceber e entender que a dimensão Coral na Escola, e me refiro a aquela pergunta inicial, baseada no artigo de Costa: “Sonho ou possibilidade?”, traz um enorme desafio. Desafio de trabalhar com o novo, trabalhar com adolescentes que têm suas ideias e críticas, que têm suas posturas próprias de adolescentes, mas que possuem um potencial extraordinário e que, ao serem desafiados, chegam a nos dar a grata sensação de surpresa e admiração.

A escola me incentiva, a escola me alicerça dentro das mais remotas possibilidades. Porém, percebi que muitas vezes, e isto reconhecido pela própria escola, tive que desafiar-me e desenvolver algo novo em uma estrutura não

preparada para isto. Um laboratório de informática, que também é um depósito de materiais, com um espaço limitado, em vezes abafado e quente. Mas que serviu e ainda está servindo para nossos ensaios. Percebo que na medida que as coisas vão se dando forma, e os resultados vão testemunhando a própria prática, mostrando o potencial pedagógico, social, cultural, e artístico que esta atividade pode oferecer à comunidade escolar, incita-me a ideia de buscar, junto a escola, o máximo de recursos necessários para um melhor desenvolvimento desta proposta.

Analisando minha prática neste projeto, e fazendo aquela autocrítica tão necessária e importante para um melhor fazer profissional como professor, organizador e regente, acredito que tive resultados muito bons. E que isto, dentro dos anseios tanto de minha parte como das pessoas que vivenciaram, está sendo de grande valia na minha formação continuada. O que me angustia um pouco, mas que entendo que é assim e faz parte da profissão, é a grande demanda de tarefas e funções que uma prática docente nos impõe. Gostaria eu, numa busca talvez utópica, de ter mais tempo e disponibilidade para me dedicar a esta tarefa, mas sabemos que isto é assim e que faz parte deste “correrio” normal do nosso dia a dia. Não coloco isto como uma crítica, mas como um fator importante a ser considerado. E que, acredito, é uma sensação normal da classe docente.

Avaliando a desenvoltura dos coralistas como cantores e participantes do coral, percebo, inquestionavelmente, uma evolução e um crescimento em todos os participantes. Cada um desenvolveu potencialidades dentro de suas singulares limitações e contribuiu para o crescimento coletivo. Tenho minhas convicções que a atividade teve essenciais avanços. E isto parte de um comprometimento e um engajamento de todos os envolvidos. Acredito que o processo foi coletivo e os resultados, até então, tiveram a colaboração de todos.

A relação dos coralistas para com o professor regente também foi importante para a desenvoltura da atividade. Os alunos, a sua maneira, demonstram confiança no professor. E isto torna-se mais um estímulo para buscar tentar o melhor desempenho, respeitando os participantes e incentivando-os ao crescimento e a sensação de satisfação em estar presente nesta atividade.

Espero que estes participantes possam, futuramente, desenvolver suas habilidades buscando este bem-estar de cantar em coros e valorizar esta prática tão importante no sentido cultural, afetivo, social e estético. E que eles possam sempre

admirar e valorizar este meio cultural, em vezes, esquecido na cultura dos dias de hoje.

Finalizo tentando responder a questão indagada no início. “Coral juvenil nas Escolas: Sonho ou Possibilidade?” Antes de tudo, precisamos buscar trazer esta cultura do canto coral para a realidade dos alunos. Fazê-los entender, coralistas ou não, que é uma manifestação artística fundamental e que pode expressar o essencial do belo e agradável. Sendo assim, acredito que é possível sim! Exigindo comprometimento e responsabilidade por parte de quem dá andamento a esta atividade. Trabalhar questões humanas e colocar o educando dentro de uma convivência fraterna e de cooperação para com os demais. Contudo, acredito que possamos desenvolver ainda mais esta proposta. Principalmente, buscando recursos que se adequam as necessidades que esta atividade exige. Um bom aparelhamento sonoro para as apresentações, um espaço adequado para que os ensaios possam ser produtivos e agradáveis, materiais como pastas, impressões de músicas, instrumentos musicais, garrafinhas d’água para os esquecidos, uniforme para as apresentações, lanche adequado aos alunos[30] e, enfim, um suporte que possa qualificar está atividade. Nisto, trago como reflexão final a seguinte questão: Quando teremos esta estrutura adequada? E este é um novo desafio que, como professor e regente, me determino a buscar. Partindo de uma atividade que, aos poucos, vai se delineando e se mostrando; e que, acima de tudo, vai se auto afirmando como importante e, quem sabe, fundamental no contexto escolar. Buscando, assim, um olhar diferenciado que possa resultar em recursos que possam enriquecer minha prática de Canto Coral na Escola.

Referências:

COELHO, Helena W. *Técnica vocal para coros*. 5. ed. São Leopoldo: Sinodal, 2001.

COSTA, Patricia. *Coro juvenil nas escolas*: sonho ou possibilidade? Música na educação básica. Porto Alegre, v. 1, n. 1, outubro de 2009.

ENGEL, Guido I. *Pesquisa-Ação*, Educar, n. 16, p. 181-191, Curitiba, 2000.

FUCCI AMATO, Rita. *O canto coral como prática sócio-cultural e educativo-musical*. *Opus*, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 75-96, jun. 2007.

[30] Partindo da ideia do que se pode ou não ingerir antes ou durante o ato de cantar.

FUCCI AMATO,Rita de Cássia; AMATO NETO, João. *A motivação no canto coral*: perspectivas para a gestão de recursos humanos em música. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 22, 87-96, set. 2009.

ORTH, Márcio A. *Participação em um grupo coral*: motivações e contribuições em termos de qualidade de vida. Montenegro: UERGS, 2013.

SCHIMITI, Lucy M. Regendo um coro infantil... reflexões, diretrizes e atividades. *Revista Canto Coral*, Ano II, nº 1, 2003.

SOBREIRA, Sônia. *Desafinação Vocal*. 2. ed. Rio de Janeiro: Musimed, 2002.

SOUZA DA SILVA, Tanilo D. *Técnica vocal em um grupo coral*: um estudo com o coral do Seminário Nossa Senhora da Imaculada Conceição. Montenegro: Fundarte, 2007.



EU SENTI MEU CORAÇÃO BATER MUITO FORTE: RELATOS SOBRE VIVÊNCIAS MUSICAIS

Tatiane dos Passos de Oliveira

Profª Me. Sandra Rhoden

EU SENTI MEU CORAÇÃO BATER MUITO FORTE: RELATOS SOBRE VIVÊNCIAS MUSICAIS

Tatiane dos Passos de Oliveira
Profª Me. Sandra Rhoden

Introdução

Durante o Curso de Pedagogia, que frequentei na ULBRA (Universidade Luterana do Brasil), o referencial teórico e os estágios me impulsionaram para a docência com a Educação Infantil. As experiências e vivências *in loco* com as crianças pequenas me encantaram pela possibilidade de realizar práticas pedagógicas alicerçadas no jogo, no lúdico e pelo encantamento das descobertas que só a infância permite de um modo singular e autêntico.

Desde o início, como docente na Educação Infantil, procurei manter e proporcionar uma rotina diária com atividades variadas, pois acredito ser importante para o desenvolvimento das crianças de uma maneira em geral. Na realidade, observo ser na escola que a maioria destes alunos terá o contato com outros conhecimentos. Barbosa (2006), com relação à proposição de atividades pedagógicas que seguem uma rotina, referencia que essas desempenham uma função muito importante no dia a dia da sala de aula. A autora afirma que

> [...] a rotina desempenha um papel estruturante na construção da subjetividade de todos que estão submetidos a ela. Esses rituais são geralmente decididos pelos adultos, mas também as crianças os estabelecem. As rotinas pedagógicas da educação infantil agem sobre a mente, as emoções e o corpo das crianças e dos adultos. É importante que as conheçamos e saibamos como operam, para que possamos estar atentos às questões que envolvem nossas próprias crenças e ações. Afinal, reconhecer limites pode ajudar a enfrentá-los. (BARBOSA, 2006, p. 60).

Ainda, nesse sentido, as autoras Dorneles e Horn (2005) atribuem outras considerações importantes sobre a rotina na Educação Infantil dizendo que

> [...] o estabelecimento de uma sequência básica de atividades diárias é o que denominamos de rotina, onde podemos prever os horários de funcionamento da instituição e que propostas serão interessantes fazer às crianças, pensando como elas são, o que preferem fazer, o que é possível planejar no espaço que dispomos dentro e fora da

> sala de aula, que materiais temos a nossa disposição. (DORNELLES; HORN, 2005, p. 19-25).

Penso que o professor que decide trabalhar com crianças ocupa um cargo em quem os cuidados e a educação são fundamentais no processo do desenvolvimento infantil. De acordo com Felipe (2005, p. 7), o espaço escolar destinado à Educação Infantil é “diferente do ambiente doméstico, com uma rotina específica, com pessoas com as quais a criança nunca teve contato, deve ser sentido como prazeroso”.

Portanto, as ações pedagógicas, especificamente na Educação Infantil, devem ser pensadas e planejadas de forma lúdica. É através do jogo, da brincadeira, das vivências e novas experiências que contribuímos e possibilitamos às crianças formas divertidas de relacionarem-se e socializarem-se, promovendo interação e integração entre os pares de maneira social e individual.

Enquanto graduanda do Curso de Artes Visuais: Licenciatura na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS, e, a partir de uma formação continuada em Fonoaudiologia, percebi que as áreas artísticas, especificamente a música, tinham muito a contribuir no processo de alfabetização da criança. Na Educação Infantil trabalham-se conteúdos que preparam a criança para o processo de construção da alfabetização, atrelados à ações do desenvolvimento cognitivo, motor, corporal, social, entre outros, que certamente colaborarão também para a ampliação da criatividade e da autonomia. Nesse sentido, percebi que era necessário procurar formação continuada para ampliar as minhas práticas pedagógicas em música.

A proposta de uma Especialização em Educação Musical para professores da Educação Básica, ofertada pela UERGS no ano de 2013, foi uma oportunidade para que eu vivenciasse de maneira teórica e prática novas possibilidades de ensino para os meus alunos. Percebia, no meu dia a dia com as crianças, que era necessário renovar a minha rotina, pois o que eu entendia sobre educação musical na sala de aula resumia-se ao ato de cantar.

Durante o curso da Especialização ficou muito claro que atividades em música vão além do ato de cantar, e que outras propostas podem favorecer a construção do conhecimento dos meus alunos.

O presente trabalho teve como objetivo principal oportunizar vivências musicais aos meus alunos do Pré-B, colhendo relatos vivos na voz das crianças a partir de questões, dentre as quais: Quais são as suas músicas preferidas? O que

mais gostaram de fazer? O que fizeram? Como se sentiram realizando as atividades? Entre outras, que surgiram durante os diálogos realizados com as crianças. Partindo dessas questões relacionadas às vivências musicais propostas por mim, pensadas de acordo com os princípios básicos de uma educação musical consistente e fundamentada teoricamente, pretendo, com este trabalho, auxiliar e motivar outros profissionais da Educação Infantil a desenvolverem atividades diferenciadas contemplando a música nas suas escolas.

Propondo novas práticas em música, que vão além do ato de cantar, para este grupo de alunos especificamente, também busco fortalecer e refletir sobre a minha ação docente frente à turma, ao responder minhas questões a partir da voz dos meus alunos.

A música e a criança

Desde a vida intrauterina, a criança vive em intenso processo de desenvolvimento físico e mental. Para Beyer (2005, p. 97), em relação à música e o bebê, "desde a sua concepção, vemos uma trama bastante rica de sons, incluindo a voz da mãe, dos pais e familiares, sonoridades típicas de cada língua, sons domésticos, de animais, do mundo circundante".

A criança convive com a música e recebe estímulos musicais do seu contexto, antes de ingressar na escola. Conforme vai se desenvolvendo, o contato com o cotidiano sonoro e as suas vivências musicais vão se ampliando.

Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL/RCNEI, 1998, p. 48) apontam para a necessidade das práticas musicais com crianças, quando referenciam que "o contato intuitivo e espontâneo com a expressão musical desde os primeiros anos de vida é importante ponto de partida para o processo de musicalização". Para conceituar e ampliar o termo *musicalização,* Penna (2008) contribui ao dizer que:

> A musicalização é um processo educacional orientado que, visando promover uma participação mais ampla na cultura socialmente produzida, efetua o desenvolvimento dos instrumentos de percepção, expressão e pensamento necessários à apreensão da linguagem musical, de modo que o indivíduo se torne capaz de apropriar-se criticamente das várias manifestações musicais disponíveis no ambiente – o que vale dizer: inserir-se em seu meio sócio-cultural de modo crítico e participante. Esse é o objetivo final da musicalização, na qual a música é o material para o sucesso educativo e formativo

> mais amplo, dirigido para o pleno desenvolvimento do indivíduo, como sujeito social. (PENNA, 2008, p. 47).

De acordo com a autora, o trabalho de musicalização que promova a experimentação e a ampliação de conceitos musicais serve como estímulo no processo educativo.

Ainda sobre a importância da música no contexto infantil, Ilari (2013, p. 46) destaca que "ao oportunizar o ensino da música às crianças desde cedo, damos a elas a chance de desenvolverem diversas habilidades importantes". Acredito na importância dessa prática para o desenvolvimento social e intelectual do indivíduo, especialmente na primeira infância, quando os conceitos de sociedade, formação da leitura, da escrita, entre outros, estão sendo formados.

A pesquisa com crianças

Tendo como base minhas questões de pesquisa, alicerçadas na voz das crianças, procurei entender um pouco mais sobre os processos de investigação com crianças. Para fundamentar a pesquisa com crianças e as questões éticas que devem ser consideradas ao envolvê-las em um procedimento investigativo, encontrei em minhas leituras considerações importantes e relevantes para este trabalho.

Tratando-se da presença da criança em pesquisas, Rhoden (2010) colabora ao dizer que:

> Por muito tempo, a presença da criança em pesquisas teve por finalidade saber *sobre* o que as crianças faziam, pensavam e expressavam, através de informações obtidas, geralmente, por um familiar ou professor. A descrença pela competência da criança ao comunicar-se, traduz e revela as condições de como eram realizadas as pesquisas, anulando qualquer possibilidade de voz da criança, predominando a informação e a interpretação do adulto. (RHODEN, 2010, p. 30).

Nesse sentido, Ferreira (2008) complementa sobre a importância de escutar a criança. Para a autora (FERREIRA, 2008, p.147) "mesmo que os significados que as crianças atribuem às suas experiências possam não ser aqueles que os adultos que convivem com elas lhe atribuem". Dessa forma, justifica-se a transcrição literal do que os meus alunos atribuíram ao realizar as vivências musicais propostas por mim.

Revisão da Literatura

Revisando a literatura sobre vivências musicais na Educação Infantil, encontrei em Kebach (2013, p. 41) reflexões importantes sobre as práticas musicais e propostas de atividades direcionadas especialmente para o professor da Educação Infantil ao dizer que “o professor interessado em oferecer à criança uma vivência musical significativa e enriquecedora precisa, primeiramente, compreender qual o significado de cada conteúdo musical proposto”. A autora (KEBACH, 2013, p.41) segue complementando sobre a necessidade de uma reflexão constante do professor que atua neste cenário, sobre o conhecimento do “desenvolvimento geral da criança” para que possa planejar “atividades que façam sentido para ela”.

O trabalho de Lima e Stencel (2010) aborda uma vivência musical na Educação Infantil, com exemplos práticos relacionados ao fazer musical envolvendo a criação musical, apreciação, ritmo, canto, brincadeiras de roda, rimas e o trabalho com instrumentos de percussão. De acordo com as autoras, é fundamental que o professor inclua vivências musicais na rotina diária das crianças, pois essas colaboram “ao instigar na criança a autodisciplina para desenvolver a atenção e respeito ao próximo, ajudando-o na convivência social, sempre partindo do fazer musical e não de uma forma fragmentada” (LIMA; STENCEL, 2010, P. 91).

De acordo com as autoras, acredito que as vivências musicais proporcionadas aos meus alunos, neste trabalho, contribuirão para a ampliação do seu conhecimento musical e o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais.

Reflexão sobre os estudos em vivências musicais

Os trabalhos apresentados anteriormente refletem e instigam a realização de vivências musicais no contexto da Educação Infantil, apresentados por Kebach (2013); Lima e Stencel (2010) que abordam a prática de vivências musicais como uma contribuição para desenvolver múltiplos aspectos que contribuam para o desenvolvimento integral da criança.

As vivências musicais propostas, bem como a sua importância para o seu desenvolvimento, devem partir de um planejamento muito bem fundamentado e alicerçado em uma metodologia que contemple o *fazer musical*, de maneira lúdica e com afeto. As autoras também chamam a atenção para que as vivências musicais sejam expandidas de acordo com a realidade de cada contexto e de cada criança. É

fundamental ao docente a formação continuada em música para que propostas e reflexões como estas apresentadas possam ser desenvolvidas.

Fundamentação Teórica

Para fundamentar teoricamente minhas vivências musicais utilizei Brito (2003); Ilari (2013); Lino (2012) e Maffioletti (2001) que publicam, orientam e nos fazem refletir sobre as práticas musicais pensadas especificamente para a Educação Infantil, assim como a sua importância no desenvolvimento musical e integral da criança.

Brito (2003) apresenta propostas práticas com conteúdos e objetivos especificamente elaborados para o contexto da Educação Infantil. De maneira lúdica com atividades relacionadas ao som, à voz, canções, resgate do folclore, escolha de repertórios, jogos de improvisação, histórias sonorizadas, apreciação musical, construção de instrumentos musicais, registro e notação musical, integram-se a maneira da percepção, expressão e sentidos gerados no universo infantil.

Ilari (2013) traz contribuições importantes acerca do desenvolvimento musical da criança desde a sua concepção, os estímulos musicais recebidos no seu contexto familiar, na escola, e os efeitos que a música provoca no desenvolvimento cognitivo das crianças. A autora identifica a criança em idade pré-escolar como um sujeito que tem senso estético para a música.

Lino (2012) destaca a importância de um fazer musical na Educação Infantil, construída pela intervenção do professor e da criança, em que o respeito à criança, ao propor atividades que sejam significativas e prazerosas, amplia, acima de tudo, o ato de ouvir e estabelecer relações com a música. Assim como Brito (2003), que fornece uma série de sugestões pedagógico-musicais para os professores que trabalham na Educação Infantil.

Maffioletti (2001) reflete e aborda possibilidades de vivências musicais no contexto da Educação Infantil, questionando o docente sobre suas práticas musicais em sala de aula e instigando a reflexão permanente para que outras possibilidades possam ser pensadas para esse contexto. A autora chama a atenção que o ensino da música e a sua prática não se resume ao ato de cantar. Cantar com as crianças é de suma importância, mas o que mais podemos fazer? A partir dos sons do cotidiano da criança, experiências com instrumentos e objetos sonoros, expressão

corporal, desenvolvimento do senso rítmico, entre outros, são práticas que precisam ser incorporadas no planejamento do professor.

A partir desse referencial procuro contextualizar os relatos das minhas propostas pedagógico-musicais desenvolvidas com as crianças com as contribuições teóricas das referidas autoras.

Metodologia e Desenvolvimento do Trabalho

Este trabalho foi construído sob uma abordagem qualitativa, tendo a pesquisa-ação como método para construi-lo e fundamentá-lo, pois penso que seria a melhor forma de investigar, apoiada em Thiollent (1998, p. 16), para quem "a participação dos pesquisadores é explícita dentro da situação de investigação". Da mesma forma, Michaliszyn e Tomasini (2005, p. 32) dizem que a "pesquisa-ação [...] caracteriza-se pela interação entre os pesquisadores e o grupo social pesquisado, ocorrendo entre eles um certo envolvimento de modo cooperativo ou participativo [...]". Tripp (2005) também contribui para o entendimento da pesquisa-ação ao afirmar que:

> É importante que se reconheça a pesquisa-ação como um dos inúmeros tipos de investigação-ação, que é um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. (TRIPP, 2005, p. 445-446).

Nesse sentido, optei por focar meu trabalho a partir de vivências musicais frente à turma de Educação Infantil, onde atuo como docente. A finalidade foi realizar proposições pedagógico-musicais que pudessem, de alguma forma, contextualizar com o seu cotidiano e, ao mesmo tempo, ampliar seus conhecimentos e vivências em relação ao desenvolvimento de outras atividades em música.

A escola como campo de pesquisa

A escola onde atuo como docente está localizada na comunidade da Rua Nova, pequeno vilarejo situado às margens da BR 386, no município de Montenegro. É uma comunidade humilde, onde estudam filhos de pequenos agricultores e trabalhadores do Polo Petroquímico, em sua maioria. Nessa escola estudam 280 alunos e conta com 25 professores e 3 funcionários para o seu funcionamento.

A estrutura da escola e o acesso até ela são precários; algumas reformas de reestruturação do prédio estão sendo providenciadas, mas a longo prazo, o que dificulta o trabalho dos docentes e funcionários. Observo que os alunos parecem desmotivados, porque o ambiente e os recursos materiais disponíveis não dão conta de suprir suas expectativas.

As crianças

A turma em que atuo como docente na Educação Infantil é composta por 20 alunos, sendo 9 meninos e 11 meninas entre 5 e 6 anos de idade. São crianças muito participativas e estão sempre dispostas a aprender coisas novas; no entanto, estão muito conectadas ao seu contexto familiar, no que se refere à aprendizagem de modo geral. A rotatividade das crianças é um grande problema, pois suas famílias acabam buscando oportunidades de emprego em outros municípios, e elas, obviamente, acompanham seus pais. No entanto, depois de algum tempo, se a convivência nestas cidades não lhes agradam, a família acaba retornando para a comunidade. Consequentemente, as crianças retornam para a escola, mas parece que não conseguem manter o mesmo vínculo, e a escola transforma-se em apenas um lugar de passagem para elas.

Nesse sentido, todo o trabalho pedagógico desenvolvido com essas crianças, especificamente que vivem nessa rotatividade, torna-se muito difícil, por consequência perdem os momentos de rotina e a participação nos projetos de trabalho que desenvolvo.

Por questões éticas, ao utilizar a voz das crianças, solicitei que cada uma delas escolhesse um pseudônimo, para que eu pudesse identificá-las neste trabalho. De acordo com Rhoden (2010, p. 43), “por questões éticas, na pesquisa com crianças, os participantes são identificados por um pseudônimo”. Ainda, tratando-se de ética, todos os pais assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido, autorizando a participação dos seus filhos neste trabalho.

Procedimentos de Análise

A técnica de coleta de dados foi efetivada na escola onde trabalho com meus alunos do Pré-B. As vivências musicais planejadas ocorreram durante momentos de rotina com as crianças no período de duas semanas.

Ao realizar as vivências musicais utilizei um gravador de voz para colher os relatos das crianças sobre as atividades desenvolvidas, com o fim de responder às minhas questões de pesquisa, os quais foram, posteriormente, transcritos para análise. Também, observei e relatei minhas impressões e observações a cada encontro.

Estudo preliminar

Pesquisando sobre o repertório musical dos alunos

Meus alunos são crianças muito pequenas; mesmo assim, trazem grandes experiências do seu cotidiano familiar. Nesse sentido, considerei importante investigar, previamente, os seus repertórios musicais, antes de propor as atividades que pensei para o meu planejamento. Para Rhoden (2014, p.95), "como vou gostar da música padronizada pelo meu professor, se ele não tem interesse em saber o que eu gosto de ouvir?".

Após a realização das atividades rotineiras, perguntei às crianças se tinham o hábito de ouvir música em casa. A maioria respondeu que sim, então, solicitei que cantassem um trecho de alguma música que conheciam. Apresento, a seguir, parte dos diálogos realizados com a turma:

> **Diálogo entre Morgana (5.11), José (5.9), Marcelo (6.3), Pedro (5.11), Fernanda (6.3) e professora.**
>
> **Professora –** Que músicas vocês escutam em casa?
> **Morgana –** A música da princesinha.
> **Professora –** Tu sabes cantar?
> **Morgana –** Princesinha. Só isso.
> **José** – A Galinha Pintadinha
> **Professora** - Tu podes cantar um pedacinho? Nesse momento, percebo que José fica tímido, mas sua colega Fernanda canta.
> **Fernanda** - *Borboletinha tá na cozinha*...
>
> José sente-se encorajado e inicia o canto de outra música.
>
> **José** - *A galinha pintadinha e o galo carijó*...
> **Professora** – Quem mais gostaria de cantar alguma música que conhece?
> **Marcelo** - *Eu não tenho teto, não tenho carro e se ficar comigo é porque gosta do meu rá rá rá rá rá rá rá o Lepo Lepo...*
>
> Assim que Marcelo para de cantar o Lepo, Lepo, Pedro também quer participar e canta a sua música.

Pedro - *O bonde passou, a novinha observou...*

(Fonte: Caderno de Categorizações)

Como podemos perceber no diálogo anterior, algumas crianças cantaram músicas da mídia que estão fazendo sucesso, como por exemplo: “O Lepo Lepo” (Psirico) e “O Bonde Passou” (MC Gui). Mas, o que mais me surpreendeu, foi que outras crianças mencionaram músicas folclóricas que costumamos trabalhar em sala de aula. Nesse sentido, gostaria de salientar que imaginei, previamente, que todas as crianças que comentassem sobre suas preferências musicais destacariam as músicas da mídia, porque percebo que estas estão muito presentes em seu cotidiano. Para Ilari (2013, p. 47), através desse tipo de atividade “as crianças também aprendem a refletir e a fazer escolhas conscientes sobre os tipos de música que desejam ouvir e apreciar”.

A partir do diálogo realizado com as crianças sobre os repertórios musicais de sua preferência, procurei planejar para este trabalho atividades que, de alguma forma, pudessem incluir suas músicas e com a intensão de ampliar o seu conhecimento em música, além do cantar, ao vivenciarem outras propostas relacionadas à expressão corporal através da escuta de diversos gêneros musicais, instrumentos de percussão, apreciação, confecção de instrumentos e realização de um conto sonoro. De acordo com Maffioletti (2001, p. 134), as vivências musicais pensadas para o contexto da Educação Infantil apontam para uma educação musical variada, “não pode ser promovida apenas por atividades cantadas”.

Expressando-se corporalmente

Como de costume, iniciei as atividades do dia dialogando com as crianças, e nesse momento, disse a elas que faríamos uma atividade diferente, uma *festa.* De imediato, percebi a motivação, a alegria e a expectativa das crianças em relação à surpresa.

Para realizar a atividade, era necessário que organizássemos a sala de outra forma, a fim de que elas pudessem movimentar-se livremente pelo espaço. Para Brito (2003, p. 146), as atividades que envolvam expressão corporal devem ser realizadas em “um espaço bem amplo, que permita que as crianças se locomovam e usem o corpo com liberdade”. Prontamente as crianças pegaram suas cadeiras e

fizeram um semicírculo e eu coloquei as mesas em outra posição, para garantir um espaço adequado.

Quando todos estavam acomodados, questionei sobre o espaço livre, sem mesas e cadeiras.

> **Professora** – O que vamos fazer? A maioria das crianças respondeu em coro: **Todos** - *Háaaaa ... brincar!*
> **Professora** – Sim, vamos brincar de movimentar o corpo, de acordo com a música que vocês escutarem.
> (Fonte: Caderno de Categorizações)

Então, coloquei músicas de diversos gêneros musicais (Gaúcha, do Folclore Gaúcho, Rock, Sertanejo Universitário, Samba e Funk). Ao selecionar as músicas para esta atividade, incluí o Funk ("O Bonde Passou" – MC Gui) e "Show das Poderosas" (Anitta), para contemplar o repertório musical do cotiando das crianças. Para Ilari (2013, p. 56), as crianças gostam da música que conhecem "a familiaridade é um dos elementos que determina o gosto musical".

Durante a atividade percebi que as crianças pulavam muito, sem muita exploração corporal e gestual. Nesse momento, achei necessário questioná-las sobre o andamento da música que estavam ouvindo, se todas as músicas eram iguais e se outras partes do corpo também poderiam dançar. A partir dessa reflexão, retomamos a atividade e as crianças procuraram movimentar o corpo de outras formas e com mais atenção à música. Brito (2003, p. 145) colabora com a análise ao dizer que, a partir da ampliação de atividades que possibilitam o trabalho de expressão corporal da criança, desenvolvemos a "educação rítmica e musical, além do equilíbrio, prazer e alegria, pois o ser humano é – também – um ser dançante". Esta atividade possibilitou um rico diálogo, o qual apresento a seguir:

> **Diálogo entre Pedro (5.11), Marcelo (6.3), Rafael (5.9), Fernanda (6.3), Gabriela (5.9), Joana (6.3) e professora.**
>
> **Professora** – De todas as músicas que dançamos, quais foram as que vocês já conheciam?
> **Pedro** – Eu conhecia uma música
> **Pedro** - Eu conhecia uma música.
> **Professora** – Qual?
> **Pedro** - O bonde passou, a novinha observou ...
>
> Nesse momento, Marcelo junta-se com Pedro e cantam toda a música O Bonde Passou (MC Gui) do início ao fim.

Professora – Quem mais quer falar?
Rafael - Nenhuma.
Professora - Nem as que vocês ouviram os colegas cantando na sala?
Rafael - Só a "das novinhas"
Professora - Que tipo de música vocês dançaram?
Professora – E o que mais?
Fernanda - A música dos gaúchos.
Pedro - O Maçanico.
Gabriela - A do tatu.
Joana – Prepara que agora é hora do Show das poderosas...
(Fonte: Caderno de Categorizações)

Neste diálogo, as músicas que se destacam atualmente na mídia foram evidenciadas por algumas crianças: "O Bonde Passou e o Show das Poderosas". No entanto, as músicas do folclore gaúcho tiveram uma boa aceitação, acredito que "a música dos gaúchos", destacada por Fernanda, assim como "O Maçanico" e a do "Tatu" causaram preferências das crianças, porque esta atividade foi realizada durante as comemorações da Semana Farroupilha. Toda a escola estava envolvida com os festejos e essas duas músicas, entre outras, estavam muito presentes neste contexto. Para Ilari (2013, p. 114), "ainda hoje tem gente que pensa que criança não ouve direito, não tem opinião e que pouco importa o repertório musical que apresentamos a elas".

Conhecendo e vivenciando instrumentos de percussão

As crianças estavam sentadas em forma de círculo, coloquei uma sacola fechada com instrumentos de percussão (caxixi, ovinhos[31], caixa block, guizos, pratos, címbalo, pau-de-chuva, clavas, chocalhos, reco-reco, tamborim, marácas, kabulete, agogô, coco e pandeiro) no centro da roda e solicitei que fossem, uma de cada vez, apalpá-la e tentar descobrir o que tinha dentro. As respostas foram as mais diversas como: *são bolinhas, brinquedos, carrinhos, instrumentos musicais.*

Então, retirei os instrumentos da sacola e percebi que todos ficaram muito empolgadas, começando a falar sobre o instrumento que queriam. Mas, a maioria das crianças não sabia nomeá-los. Estavam muito agitadas e ansiosas para tocar. Então disse a elas que, para tocarem, tinham que manter a calma. Assim, um de cada vez foi até o centro da roda e escolheu o seu instrumento.

[31] Instrumento de percussão semelhante ao chocalho.

Dessa forma, a dinâmica foi bem adequada, pois tinham vários instrumentos, inclusive sobraram alguns e não ocorreram disputas pelo mesmo instrumento. Deixei que as crianças experimentassem os instrumentos livremente, sem ordem de como tocá-los; podiam trocar com os colegas, quando desejassem. Estavam divertindo-se muito. Os ovinhos foram os instrumentos que mais sucesso fizeram.

Após deixá-las experimentarem os instrumentos, solicitei que, uma de cada vez, tocasse o seu instrumento. De acordo com Maffioletti (2001, p. 130), “as crianças precisam ter experiências concretas com objetos que emitem sons, instrumentos musicais ou outros para formar um vocabulário específico para se referir a eventos sonoros”.

Na medida em que tocavam, questionava o nome do instrumento, quando não sabiam eu nomeava e falava um pouco sobre cada um, sobre o material utilizado para a sua confecção (madeira, plástico, couro, metal, entre outros) bem como, a diferença de timbre emitido ao ser percutido.

Dando continuidade à mesma atividade, coloquei o áudio da música “Samba Lelê”, gravada por um grupo musical. Como elas já conheciam a letra, não demorou muito para começarem a cantar juntamente com o Cd. Então, solicitei que pegassem novamente um instrumento de percussão, para acompanhar a música. Nesse momento, não era a minha intensão que elas marcassem corretamente a pulsação da música com o instrumento, mas sim observar como executariam. De acordo com Brito (2003, p. 65), “o mais importante é permitir e estimular a pesquisa de possibilidades para produzir sons em vez de ensinar um único modo, em princípio correto, de tocar cada instrumento”.

Especificamente nesta atividade observei que algumas crianças apresentaram algumas dificuldades em cantar e tocar o instrumento ao mesmo tempo. E, quando a ação de caminhar pelo espaço, cantando e tocando, foi incluída, tornou-se um grande desafio para eles. Percebi, também, que, quando começamos a andar pela sala tocando e cantando, as crianças formaram uma fila. Nesse momento, problematizei sobre o espaço livre que tínhamos para realizar a atividade, que não era necessário seguirem os colegas. Então, aos poucos, foram se desmembrando com confiança e autonomia. Eis, a seguir, o diálogo desta atividade:

Diálogo entre Manoela (6.4), José (5.9), Marcelo (6.3), Pedro (5.11) e professora.

Professora – Vamos conversar um pouquinho sobre a atividade. O que fizemos?
Manoela – A gente brinquemos com os instrumentos.
Professora – Ah! Nós brincamos com os instrumentos? E na hora que a gente brincou com os instrumentos? Vocês querem falar um pouco sobre isso?
Professora – O José quer falar?
José – Eu não sei o nome
Professora – Como era o instrumento que tu estavas tocando?
José – Era uma peça de bateria.
Professora – Um prato?
José – Isso. Eu gostei dele.
Professora – E o Marcelo! Gostou de tocar os instrumentos?
Marcelo – Mais ou menos.
Professora - Por que mais ou menos?
Marcelo – Porque eu nunca bati em instrumentos.
Professora – Nunca tinha batido em instrumentos? Tocado instrumentos né?

Neste momento, Pedro questiona Marcelo com curiosidade.
Pedro – Nenhum?
Professora – Mas o que tu achou de ter tocado hoje?
Marcelo – Ai... é difícil.
Professora – Mas tu não gostou?
Marcelo – Gostei mas eu achei difícil.
Professora – Então fala como tu te sentiu quando estava tocando.
Marcelo – Bem.
Professora – Por que? O que aconteceu que fez tu te sentir bem?
Marcelo – Eu consegui tocar.
(Fonte: Caderno de Categorizações)

A partir deste diálogo, as crianças relacionaram a atividade com instrumentos de percussão com o ato de brincar, como disse Manoela: “a gente brinquemos com os instrumentos”. A exploração livre dos instrumentos permitiu que elas se sentissem livres, como se realmente estivessem brincando, talvez pelo fato de estarem em contato com instrumentos que não conheciam e por ser uma atividade que causou muito prazer em ser executada. Em especial, destaco a voz de José, quando contextualizou o prato com uma peça de bateria. Talvez, nesse caso, esse instrumento fizesse parte de seu contexto ou de sua vivência; mas, o prato, em si, não, porque não soube nomeá-lo. Marcelo achou difícil tocar os instrumentos, mas depois de explorá-los, conseguiu.

Apreciação do desenho animado "Eu quero tocar música também" – Episódio de Charlie e Lola

No dia em que assistimos a um episódio do DVD "Charlie e Lola: Eu quero tocar música também", conversei com as crianças explicando que iríamos assistir a um desenho animado em que toda a história seria contada através da ajuda de instrumentos musicais. Para Lino (2012, p. 218), ao propor atividades que envolvam a apreciação de "contos musicados" para as crianças estamos colaborando para o desenvolvimento de "diferentes modos de interpretação oral, vocal e ou instrumental, vivenciados por elas nessa escuta, serão outros desafios à sua imaginação e criação".

A maioria dos alunos assistiu ao DVD com bastante atenção, exceto uma das meninas (Maria), que não gosta desse tipo de atividade e sempre puxa assunto com os colegas, querendo contar suas experiências cotidianas no meio dos filmes. Então, perguntei se ela não queria sentar-se ao meu lado. Ela disse que sim e veio no mesmo instante. Tudo se passou tranquilamente, com alguns poucos comentários de uma e outra criança até o final do filme.

Assim que o desenho terminou, chamei as crianças para conversarmos sobre a história. Perguntei se, assim como no DVD, onde um dos personagens inventa seus instrumentos para contar história, eles gostariam de criar seus instrumentos também. As crianças ficaram muito contentes e responderam que gostariam de realizar a atividade. A seguir apresento o diálogo desta atividade:

Diálogo entre Emanuel (6.4), Maria Eduarda (6.3), Gabriela (5.9), Marcelo (6.3), Rafael (5.9), Adão (5.11), José (5.9), Pedro (5.11) e professora.

Professora - O que aconteceu na história do Charlie e da Lola?
Emanuel - Eu gostei mais do desenho do Charllie e da Lola
Maria Eduarda - Ele cantou.
Professora - O Charlie cantou? E o que mais?
Gabriela - Tocou instrumento.
Professora - Por que ele tocou o instrumento?
Marcelo - Pra contar uma história.
Professora - E ele estava sozinho?
Rafael - Tava com a Lola.
Professora - A Lola sabia tocar instrumento?
Gabriela - Não.
Professora - E o que ela fez?
Adão - Ela inventou os instrumentos dela.
Professora - E como eram os instrumentos?
Maria Eduarda - Um monte de coisas ela tinha.

Professora - E que coisas eram essas?
José - Ela tinha tampa de panela, panela, aquela coisa de botar na cabeça e tirar a água da batata.
Professora - Escorredor de massa?
José - É!
Professora - E o que mais?
Pedro - Tinha batata, garrafa, uma caixa, panela.
Professora - E o que ela fazia com essas coisas?
Pedro - Ela empurrava e fazia os barulhos.
Marcelo - Pra ajudar o Charlie a contar a história no colégio.
Professora – E vocês gostariam de inventar instrumentos como a Lola fez?
Todos - Sim!
(Fonte: Caderno de Categorizações)

Prestando a atenção na voz dos meus alunos, sobre a apreciação do episódio "Eu quero tocar música também", percebi que as crianças se envolveram muito e manifestaram o desejo de confeccionar instrumentos, assim como a personagem Lola. Então, solicitei a eles que, para a próxima aula, trouxessem (terra, areia, sementes, pedrinhas, botões, entre outros materiais disponíveis em casa) para a confecção de chocalhos.

Confecção de chocalhos

Nem todas as crianças trouxeram os materiais que eu havia solicitado para a confecção dos chocalhos. Mas, eu já tinha separado alguns, caso fosse necessário. Distribuí para cada criança uma garrafinha pet de refrigerante e solicitei que escolhessem um dos materiais disponíveis e o colocassem dentro (água, giz de cera, grãos de arroz e lentilha, dadinhos, pedrinhas e areia). Após colocarem os materiais dentro das garrafinhas, cada criança decorou o seu chocalho utilizando canetas permanentes de várias cores, identificando-o com o seu nome. De acordo com Brito (2003, p. 69), ao planejarmos atividades onde as crianças constroem "instrumentos musicais e/ ou objetos sonoros", proporcionamos momentos de estímulo "à pesquisa, à criatividade, sendo, por isso, ótimo meio para desenvolver a capacidade de elaborar projetos".

Chocalhos prontos, as crianças estavam ansiosas para tocá-los. Era o momento de deixar as crianças explorá-los. À medida que vivenciavam, os chocalhos eu fazia alguns questionamentos sobre a diferença de timbre de cada um, sobre a intensidade do som, o que era mais agradável de ouvir ou ao contrário.

Neste dia em que confeccionamos os chocalhos, optei por não incluir a voz das crianças em um diálogo por falta de tempo. A turma estava envolvida com outras atividades na escola, sendo impossível gravar seus relatos.

Conto Sonoro

A partir da atividade de confecção dos chocalhos, e como última atividade deste trabalho, propus às crianças que, assim como os personagens Charlie e Lola, criássemos uma história. Mas, sobre o que a nossa história contaria?

Como a escola estava envolvida com a realização de projetos tendo como tema "Primavera", as crianças ouviram histórias, apreciaram imagens, cantaram músicas e criaram painéis baseadas este tema. E, foi a partir desse tema, as crianças tiveram a ideia de construir uma história com lagartas, borboletas e folhas macias. Conforme Brito (2003, p. 161), quando a criança tem a oportunidade de ouvir e criar as suas histórias são estimuladas a invenção, bem como, o desenvolvimento do "contato e a vivência com a linguagem oral e ampliam recursos que incluem o vocabulário, as entonações expressivas, as articulações, enfim, a musicalidade própria da fala".

Combinei com meus alunos que iria anotar em uma folha de papel a história que inventaríamos para não esquecer de nenhuma parte.

Num primeiro momento, perguntei sobre os personagens que poderiam estar na nossa história. Então, as crianças falaram sobre coisas que tinham vivenciado em aulas anteriores, como a lagarta que gostava de comer folhinhas macias que nasciam na primavera e que viraria uma borboleta.

No dia em que estávamos estruturando a história, um dos alunos viu um sapo pulando para de baixo do nosso armário, imediatamente ele virou personagem do conto. Alguém sugeriu que ele fosse amigo da lagarta e a ideia foi bem aceita. Nos fundos da sala de aula está localizada a horta da escola, um lugar úmido, de vez em quando aparecem rãs e sapinhos por lá, esta não foi a primeira vez.

Em seguida, perguntei onde estes personagens iriam viver. Então, surgiu a árvore e a ideia da casa de que a lagarta teria. Sugeri que a lagarta caísse do galho e o sapo ajudasse ela a voltar. Então, Gabriela, que é uma criança com muita vivência em meio à natureza, disse que sapos não podem carregar borboletas, sugerindo que procurasse uma casinha para ajudar a lagarta.

O dia estava chuvoso. Assim, as crianças falaram que a lagarta poderia cair da árvore por causa da chuvarada, e que a borboleta poderia ter uma mãe que

estava à procura dela. Expliquei a eles que nosso conto estava muito lindo, e que teríamos que pensar em um final para ele. Desse modo, nossa história se encaminhou para o final com o sapo ajudando a lagarta que viraria borboleta e os dois ficariam amigos.

Para a sonorização da história, utilizamos os chocalhos confeccionados no encontro anterior, contextualizando os diferentes timbres para a representação sonora de cada personagem ou situações ocorridas durante o conto. Nesse sentido, propus que as crianças explorassem os sons dos seus chocalhos e sugerissem em que momento da história eles poderiam ser inseridos.

Para Lino (2012, p. 217), "cabe ao professor desafiar seus alunos à exploração das diferentes sonoridades provocadas pelas frases narradas, sem sugerir este ou aquele som, mas levando o grupo a discutir suas preferências". Nossa história ficou muito interessante. O título ficou "A Lagarta e o sapo"

Lagarta – grãos de lentilha/ **folhas** – grãos de arroz/ **trovão** – dadinhos/ **chuva** – água/ **zum** giz de cera/ **sapo** – pedrinhas/ **tempestade** – todos/ **asas coloridas** – areia.

A Lagarta e o Sapo

*Era uma vez uma **lagarta** que caminhava entre as **folhas** das árvores da floresta. Ela gostava de comer as **folhas** das árvores.*

*Um dia, ela olhou para o céu e viu as nuvens escurecendo. De repente, ouviu um **trovão** .... Blommmmm! Bloooommm! Vários **trovões...** e de repente a **chuva** começou a cair bem devagar.*

*A **lagarta** se assustou com o barulho do **trovão**, escorregou do galho onde estava e caiu no chão **Zum**.*

*No chão estava um **sapo** que também se assustou quando viu a **lagarta** cair.*

*— Lagarta, Lagarta! Você está bem? Falou o **sapo**.*

*— Eu caí da árvore com o susto que levei do **trovão**. Me ajuda a voltar para a árvore **Sr. Sapo**? Pediu a **Lagarta**.*

*O **sapo**, triste, falou para a **lagarta** que não sabia subir em árvores, mas poderia ajudá-la a encontrar um lugar para se proteger da **tempestade.***

*O **sapo** olhou ao redor e viu um objeto estranho que parecia uma pequena caverna. Ela era azul, na parte de cima tinham algumas flores sem cheiro e um furinho na frente, por onde entrava luz.*

*O **sapo** chamou a **lagarta** e lhe mostrou a caverninha. A **lagarta** ficou muito contente e correu o mais rápido que podia para dentro dela.*

> *A **lagarta** ficou triste por não poder subir nos galhos mais altos das árvores, onde estavam suas **folhas** favoritas, mas ficou muito agradecida ao **sapo** e mesmo depois que a **chuva** passou, continuou lá dentro por um bom tempo e dormiu... Quando acordou, a **lagarta** quase não se reconheceu. Ela tinha um grande par de **asas coloridas**.*
>
> *A **lagarta** olhou suas asas, olhou as árvores voou, voou, voou. Até chegar ao galho mais alto onde estavam as **folhas** suculentas e devorou muitas delas.*
>
> *Depois, num voo rasante, desceu e cumprimentou seu amigo **sapo** que ficou muito feliz ao vê-la bem e saber que ele tinha ajudado.*
>
> (Fonte: Caderno de Categorizações)

Após a realização do conto sonoro as crianças sentiram-se satisfeitas com a sua participação na construção do conto.

A voz das crianças sobre as vivências musicais

Após a realização de todas as vivências musicais que planejei para este trabalho, percebi a importância de retomar o diálogo com as crianças, a partir de suas vozes, para continuar respondendo minhas questões de pesquisa, assim como proporcionar um momento de auto avaliação das mesmas. Para Brito (2003, p. 199), "é importante estimular a prática da auto avaliação", pois é através dela que também avaliamos o seu envolvimento e suas preferências sobre uma ou outra atividade que foi desenvolvida. Eis o diálogo realizado durante esta pesquisa-ação:

> **Diálogo entre José (5.9), Manoel (6.4), Pedro (5.11), Rafael (5.9), Marta (5.10), Marcelo(6.3), Maria Eduarda (6.3), Gabriela (5.9), Jorge (5.11), Adão (5.11) e professora.**
>
> **Professora** - De todas as coisas que a gente fez, qual delas vocês gostaram mais?
> **José** - Eu gostei mais das músicas do gaúcho e quando a gente dançou.
> **Professora** - E o que mais fizemos?
> **Manoel** - A gente cantou Samba Lelê e dançou.
> **Professora** - E o que mais?
> **Pedro** - Tocou os instrumentos, brincou com os instrumentos e fez a história da Lagarta.
> **Professora** – E o que mais?
> **Marta** - De tocar os instrumentos e cantar música. A música era bonita.
> **Professora** - E o que vocês sentiam quando tocava a música? O que acontecia?
> **Marcelo** - Eu gostei quando a Lola ajudou a tocar os instrumentos.
> **Professora** - E quando vocês tocaram os instrumentos que a profe trouxe?

Rafael - Eu senti meu coração. Bloooommm!!
Professora - E o que isso quer dizer?
Rafael - Que bateu forte.
Maria Eduarda - Eu senti que era bom e eu tava com meus amigos, e eu queria brincar, dai a gente brincou de tocar e nem teve aula.
Gabriela - Eu gostei de tudo. Mas eu senti meu coração bater muito forte. Com a impressão que tava batendo dentro.
Professora - Quando que tu sentiu teu coração bater mais forte?
Gabriela - Mais, mais forte quando ele estava tom, tom, tom.
Professora - E o que tu estava fazendo quando isso aconteceu?
Gabriela - Tocando.
Professora - O que?
Gabriela - Instrumento.
Professora – Qual instrumento?
Gabriela - O que eu fiz.
Professora - Por quê?
Gabriela - Porque eu gostei de faze.
Adão - Eu gostei mais do desenho do Charlie e da Lola.
Jorge - Eu gostei mais do filme do Charlie e da Lola.
Professora - E depois do filme, o que tu gostou de fazer?
Jorge - Do instrumento
Professora - Do que nós fizemos na aula ou o que a profe trouxe?
Jorge - Do que eu fiz.
Professora - Por quê?
Jorge - Que ficou bonito. Que eu caprichei muito.
(Fonte: Caderno de Categorizações)

De acordo com as crianças, neste diálogo, fica claro e muito vivo que o meu objetivo foi alcançado, uma vez que as crianças fazem uma análise descritiva e avaliativa contemplando todas as vivências musicais propostas por mim.

Com relação à atividade de expressão corporal, a partir de gêneros musicais, José lembrou da música dos gaúchos que tinha dançado; Manoel ressaltou o momento em que cantamos a música “Samba Lelê”; Pedro contemplou a atividade com os instrumentos de percussão e a realização do conto sonoro; Marcelo preferiu a atividade de apreciação do DVD de “Charlie e Lola”. Mas, o que mais me tocou foram os relatos de Rafael, Maria Eduarda e Gabriela, que destacaram “o sentir” durante as atividades, relacionando o som do coração com a emoção de tocar os instrumentos, bem como as relações feitas por Maria Eduarda, especificamente quando disse: “Eu senti que era bom e eu tava com meus amigos, e eu queria brincar, dai a gente brincou de tocar e nem teve aula”.

Penso que essa frase em destaque pela voz de Maria Eduarda define literalmente que a experiência com vivências musicais fez sentido de maneira significativa para todos.

Considerações Finais

Com a realização deste trabalho percebi que as atividades relacionadas às vivências musicais foram contempladas e relacionadas pelos meus alunos como brincadeiras. E, isso foi essencial, pois permitiu o romper de barreiras do real e do imaginário, auxiliando-as a expandirem suas potencialidades, dando-lhes autonomia para agirem e expressarem-se em relação aos conteúdos trabalhados e perante seus colegas.

Sendo assim, penso que seja importante que os professores fundamentem e utilizem práticas pedagógico-musicais em seu planejamento sempre que possível, já que, quando a criança brinca está revelando sua forma mais autêntica de aprender e integrar-se ao mundo.

Nesse sentido, gostaria de salientar que, na maioria das vezes, as práticas musicais alicerçadas nos fundamentos da educação musical, como vivências relacionadas ao som, aos instrumentos, à prática corporal, à apreciação, à composição entre outros, são desenvolvidas com menor intensidade pelos docentes da Educação Infantil, talvez por falta de formação continuada ou por não terem tido contato com conteúdos musicais quando cursaram a Pedagogia.

Tendo em vista os retornos e a evoluções significativas que tais práticas oferecem no processo de aquisição da fala, da escrita e do convívio entre os envolvidos no processo de aprendizagem, em geral, não apenas ao socializar-se com os colegas, mas também na relação com o professor, que “brinca” e fortalece os laços afetivos com seus aprendizes.

Durante as atividades que desenvolvi com meus alunos, observei a singularidade de seus fazeres, pois individualmente cada criança traz sua forma de expressar através da sua voz as vivências de seu cotidiano familiar e escolar, exteriorizando, assim, seu universo particular.

Percebi que as crianças têm muito a dizer, são curiosas em relação ao mundo que as rodeia. As experiências, trocas e interações que aconteceram, no período desse projeto, contribuíram para que elas tivessem uma oportunidade real de expressar suas ideias com diálogos abertos e interativos.

Os diálogos entre meus alunos e eu, referenciados neste trabalho, fizeram com que repensasse e refletisse sobre os momentos de rotina de forma diferente. Percebo, agora, o quanto é importante, prestar atenção e dar voz às crianças, bem

como, estar aberta para saber o que elas têm a dizer para complementar minhas ações pedagógicas frente à Educação Infantil.

Com relação às atividades musicais pensadas para a Educação Infantil, confirma-se, neste trabalho, a importância de ampliar estas práticas em um fazer musical com sentido para as crianças, e que vão além do ato de cantar.

Referências:

BARBOSA, Carmen Silveira. A rotina nas pedagogias da educação infantil: dos binarismos à complexidade. *Currículo sem Fronteiras*, v.06, n.1, p. 56-69 Jan/Jun 2006. Diponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/barbosa.pdf> Acesso em: 08 set. 2014.

BEYER, Esther. Cante, bebê, que eu estou ouvindo: do surgimento do balbucio musical. In: BEYER, Esther (org.). *O som e a criatividade*: reflexões sobre experiências musicais. Santa Maria: UFSM, 2005, p. 93-10.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITO, Teca Alencar de. *Música na educação infantil*: propostas para a formação integral da criança. 2. ed. São Paulo: Petrópolis, 2003.

DORNELLES, Leni Vieira; HORN, Maria da Graça Souza. A organização das atividades no tempo: rotina. In: CRAIDY, Carmem Maria (org.). *O educador de todos os dias:* convivendo com crianças de 0 a 6 anos. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005, p. 19-25.

FELIPE, Jane. Aspectos gerais do desenvolvimento infantil. In: CRAIDY, Carmem Maria (org.). *O educador de todos os dias:* convivendo com crianças de 0 a 6 anos. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005, p. 7-17.

FERREIRA, Maria Manoela Martinho. Branco demasiado branco... reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas a cerca da pesquisa com crianças. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares (org.). *Estudos da Infância:* educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 143-162.

ILARI, Beatriz. *Música na infância e na adolescência*: um livro para pais, professores e aficionados. Curitiba: InterSaberes, 2013.

KEBACH, Patrícia Fernanda Carmem et al *Expressão musical na educação infantil***.** Porto Alegre: Mediação, 2013.

LIMA, Ailen Rose B. de; STENCEL, Ellen de Albuquerque B. Vivência musical no contexto escolar. *Música na educação básica*. Porto Alegre, v.2, n.2, setembro de 2010.

LINO, Dulcimarta Lemos. Música é cantar, dançar, brincar! E tocar também! In: CUNHA, Susana Rangel Vieira da. (org.). *As artes no universo infantil*. Porto Alegre: Mediação, 2012, p. 193 – 234.

MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. Práticas musicais na escola infantil. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. (org.). *Educação Infantil*: pra que te quero?. Porto Alegre: ARTMED, 2001, p. 123-134.

MICHALISZYN, Mario Sergio; TOMASINI, Ricardo. *Pesquisa*: orientações e normas para a elaboração de projetos, monografias e artigos científicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

OLIVEIRA, Tatiane dos Passos. *Caderno de categorização*. 2014. Anotações realizadas em sala de aula.

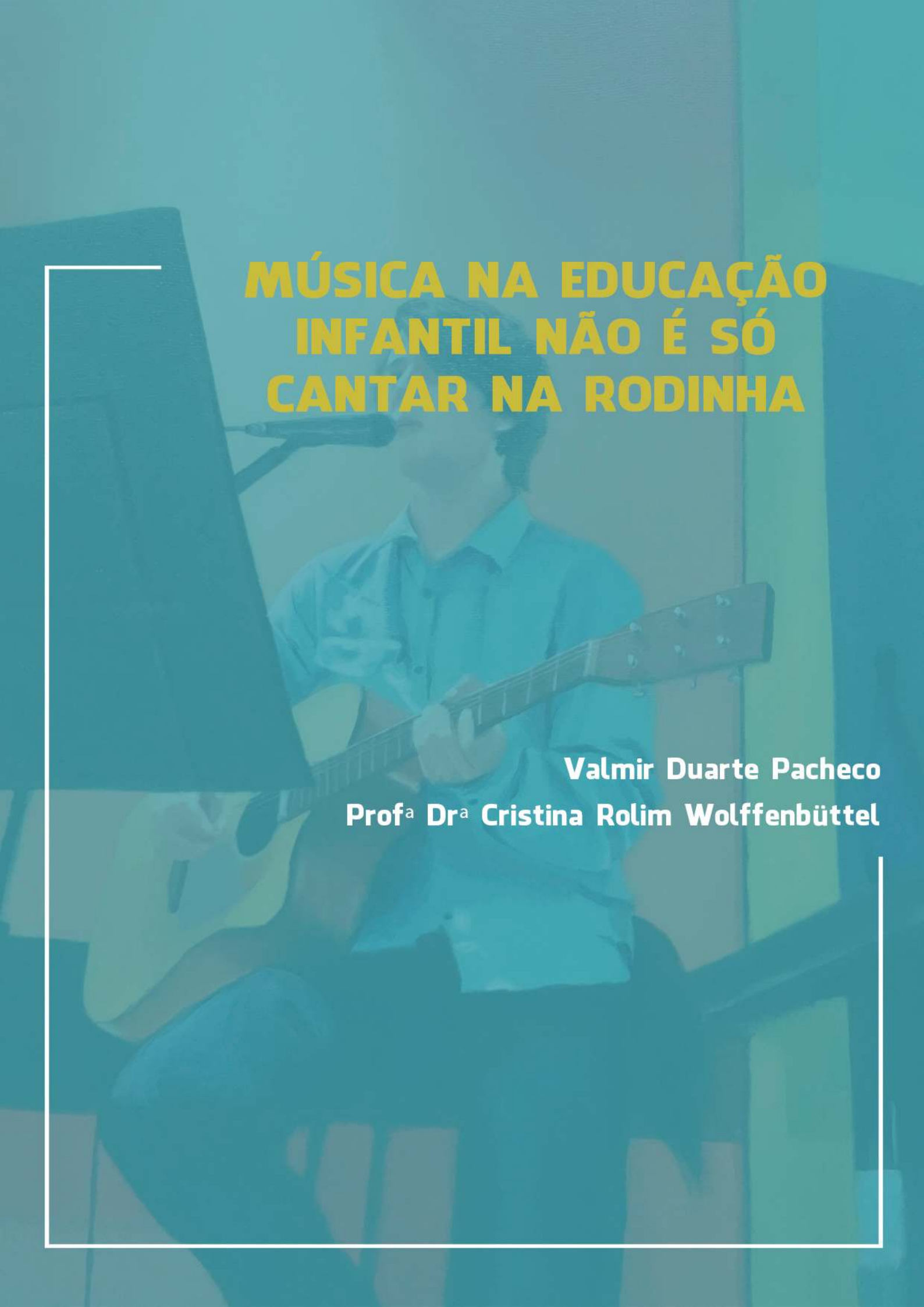
PENNA, Maura. *Música(s) e seu ensino*. Porto Alegre: Sulina, 2008.

RHODEN, Sandra. *O sentindo e o significado da notação musical das crianças*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2010.

RHODEN, Sandra; SCHÖELLKOPF, Suzana; ULRICH, Ana Denise. Dança, Música, Artes Visuais e Teatro: reflexões sobre as práticas pedagógicas em sala de aula e o professor propositor. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, v.14, n. 21, p. 92-100, Jul/Dez. 2014. Disponível em: <www.http://seer.fundarte.rs.go.br/index.php/RevistadaFundarte/issue/current/showToc> Acesso em: 03 nov. 2014.

THIOLLENT, Michel. *Estratégias de conhecimento*. São Paulo: Cortez, 1988.

TRIPP, Davi. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.31, n.3, p. 443-446, Set/Dez. 2005.



MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NÃO É SÓ CANTAR NA RODINHA

Valmir Duarte Pacheco
Profª Drª Cristina Rolim Wolffenbüttel

MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NÃO É SÓ CANTAR NA RODINHA

Valmir Duarte Pacheco
Profª Drª Cristina Rolim Wolffenbüttel

Introdução

Este artigo vai procurar pensar na aula de música na Educação Infantil no atual contexto escolar. À medida que se constata que apesar de a música, na escola, não ser algo estranho e alheio a vivências dos professores e alunos, ela ainda é muitas vezes tradada como só rodinha cantada com os alunos da educação infantil, com as desculpas de que não se pode deixar às cantorias de "raiz" de lado, concordo, mas, além disso, as crianças têm direito a um aprendizado musical atual, canalizando a música entre professor e aluno, aprendendo a aprender. Como sou professor de música na educação infantil parto do principio de que devo comprometer-me com uma formação musical ampla do aluno, visando à aprendizagem de conteúdos inerentes à linguagem musical sem deixar de lado o desenvolvimento geral da criança. É preciso preocupar-nos com a formação musical das crianças, não apenas com o ensino dos conhecimentos sistematizados, mas também com o ensino de expressões, movimentos corporais e percepção.

A variedade de músicas expostas às crianças irá determinar a educação musical delas, ou seja, se ela nunca escutou música clássica, como irá desenvolver o gosto por este tipo de estilo? A escola é o lugar para que sejam apresentados todos os ritmos, melodias e harmonias possíveis.

Quando oferecemos música e um ambiente sonoro em diferentes situações, permitimos que bebês e crianças iniciem, intuitivamente, seu processo de musicalização. Escutando os diferentes sons de brinquedos, dos objetos, do ambiente e do próprio corpo, há observação, descoberta e reações.

Com a musicalização temos um processo de construção do conhecimento, com o objetivo de despertar e desenvolver o gosto musical, favorecendo o desenvolvimento da sensibilidade, criatividade, senso rítmico, do prazer de ouvir música, da imaginação, memória, concentração, atenção, autodisciplina, do respeito ao próximo, da socialização e afetividade, contribuindo também para uma efetiva consciência corporal. Devemos lembrar que o gesto e o movimento corporal estão

conectados à música, porque o som é também gesto e movimento vibratório, e o corpo traduz os diferentes sons que percebe através dos movimentos.

Tomando como base de que a linguagem musical é um conhecimento que se constrói e não um produto pronto e acabado, o auxilio da musicalização na escola se torna essencial, pois traz alegria, descontração, entusiasmo, tudo o que se precisa para um bom trabalho escolar. Segundo Penna (1990):

> [...] musicalizar é desenvolver os instrumentos de percepção necessários para que o individuo possa ser sensível à música, aprendê-la, recebendo o material sonoro musical como significativo pois nada é sgnificativo no vazio, mas apenas quando relacionado e articulado ao quadro das expriências acumuladas, quando compativel com os esquemas de percepção desenvolvidos. (PENNA, 1990, p.22).

Assim nos remete a pensar que o aluno deve ser sensibilizado pelo seu gosto musical, desenvolvendo sua discriminação auditiva criando condições para que ele possa refletir e entender a música como fonte de prazer e conhecimento, estimulando sua criatividade, percepção, coordenação e o seu convívio social.

Nessa perspectiva senti necessidade de colocar em prática o que dizem autores que escrevem sobre esse contexto, a fim de aprofundar o conteúdo da música na Educação Infantil.

Revisão da Literatura

Para compreender a aprendizagem, precisamos revisar a discussão da constituição do sujeito, enfatizando que este se constitui na relação Eu-outro. Desse modo, a aprendizagem se estabelece na comunicação entre os sujeitos, por meio de um vínculo afetivo, de forma que é na relação Eu-outro que o sujeito aprende. Aprendendo, recriar-se sujeto.

A aprendizagem, portanto, não é um comportamento inato ou natural, mas históricamente determinado, sendo entendida como "apropriação" da cultura, "como dominio dos modos culturais de agir, pensar, de se relacionar com outos, consigo mesmo" precisando, portanto, ser compreendida em sua historicidade. Segundo que nos escrevem Davis e Oliveira:

> [...] a aprendizagem é o processo através do qual a criança se apropria ativamente do conteúdo da experiência humana, daquilo que o seu grupo social conhece. Para que a criança aprenda, ela

> necessita interagir com os outros seres humanos, especialmente com os adultos e com outras crianças mais experientes. Nas inumeras interação em que se envolve desde o nascimento, a criança vai gradativamente ampliando suas formas de ligar com o mundo e vai construindo significados para as suas ações e para as experencias que vive. Com o uso da linguagem, esses significados maiores abrangência, dando origem a conceitos, ou seja, significados partilhados por grande parte do grupo social. A linguagem, além disso, ira integrar-se ao pensamento, formando uma importante base sobre a qual se desenvolvera o funcionamento intelectual. O pensamento pode ser entendido, dessa forma, como um diálogo interioizado. (DAVIS; OLIVEIRA, 1994, p. 20-21).

Para aprendermos exige um processo de significação de cada uma das experiências. Desse modo, investigar se alguém de fato aprendeu, exige conhecer a relação entre esse sujeito, professor e aluno, em que tempo eles se encontram quem é o sujeito que ensina como ensina quem é o sujeito que aprende o que deseja aprender, e o que deseja com a aprendizagem, enfim, em que contexto a aprendizagem se efetiva, pois sem a compreenção do contexto, fica difícil o acesso à avaliação da aprendizagem.

No livro de Tereza Cristina Rego (1995) "vygotsky, uma perspectiva histórico cultural da educação" ela discute em sua obra a interação entre desenvolvimento e a aprendizagem:

> [...] a aprendizagem e o desenvolvimento ocupam lugar de destaque na obra de Vygostsky, ele analisa essa complexa questão sob dois ângulos: um é o que se refere à compreenção da relação geral entre o aprendizado e o desenvolvimento; o outro, as peculiariridades dessa relação no período escolar. Faz essa distinção porque acredita que, embora o aprendizado da criança se inicie muito antes dela freqüentar a escola, o aprendizado escolar introduz elementos novos no seu desenvolvimento. Vygostsky ainda identifica dois níveis de desenvolvimento: um deles se refere às conquistas já efetivadas, que ele chama de nível de desenvolvimento real ou afetivo, e o outro, o nível de desenvolvimento potencial, que se relaciona às capacidades em vias a serem construídas. (REGO, 1995, p.65-68).

Nessa reflexão posso constatar que o desenvolvimento real são conquistas consolidadas na criança, ou seja, o que já aprendeu e domina, pois já consegue utilizar sozinha, sem a essistência de alguém mais experiente da cultura (pai, mãe, professor, criança mais velha etc). Este nível indica, assim, os processos mentais da criança que já se contemplaram.

A teoria de Piaget (1976) trouxe contribuições contundentes para o campo da aprendizagem escolar, para ele educar era “provocar a atividade”.

Identifico a importância para o docente, de conhecer as fases da criança, ou seja, seu desenvolvimento dentro de sua idade, nesse sentido trouxe Vygostsky e Piaget. Para adequar assim a prática de sua especialidade. No meu caso a música, não adiantaria executar exercícios musicais demorados, ou ficarem muito tempo sentadas entoando músicas, se estão na fase de desenvolvimento motor, e de pouco tempo de concentração. Com isso, aproveitamos o leque de oportunidades que podemos trabalhar a música em sala de aula.

A importância da educação musical cada vez se afirma mais para mim como docente, pois observando a alegria ao qual eles participavam das atividades propostas via na prática os resultados adquiridos com as atividades musicais, visualizando e sentindo o resultado proposto, fazendo sentido real, da importância da música no desenvolvimento integral do ser humano. Sabemos da música e de seus inúmeros benefícios, como citado anteriormente. Mas especificadamente os observando para as realizações dos relatórios, pude identificar e constatar atitudes que muitas vezes passam despercebidas, que vem de encontram aos objetivos propostos e que já estão gerando resultados. Exemplo umas das formas de comunicação onde substituía as palavras que por mais que as vezes tentamos tem horas que os alunos não nos escutam, mas quando estavam cantando, tocando, os dois, ou participando de jogos musicais, ficavam extremamente concentrados, acalmava os agitados e desinibia os tímidos. A música que “corresponde aos impulsos criativos espontâneos de um grupo” (LAMAS, 1992, p.15).

Fundamentação Teórica

Para realização desta pesquisa busquei subsídios em referênciais teóricos, os quais viessem ao encontro do ponto central do meu objetivo de pesquisa procurando aprofundá-la.

Na primeira aula onde utilizei a audição usando como referencial teorico Schafer (1991), onde ele relata suas experiências e informações, apontando caminhos e possibilidades para o desenvolvimento de trabalhos com musica em sala de aula. Explicando-nos sobre música, som e silêncio.

Na segunda aula apontei a referência de Brito (2013), que reúne reflexões teóricas e sugestões práticas de caminhos da educação musical comtemporânea,

com base no seu próprio trabalho. Escolhi essa referência porque encontrei caminhos e possibilidades novas de trabalhar com o fazer musical: As fontes sonoras, experimentações sonoras.

Na terceira aula a qual usei como referência Allan Merriam (1964), poderia ser usada em quase todas as aulas, pois suas reflexões sobre as funções da musica aparecem em quase todo o artigo. Faço destaque à função de divertimento, integração e comunicação que foram fundamentais para este artigo, pois a quase todo momento destaquei a alegria das crianças em aprender música, atravéz da brincadeira que a criança aprende e constrói o seu universo social, cognitivo, afetivo e físico.

Na quarta aula trouxe como referêncial teórico Dalcroze (MOREIRA, 2003), que considera fundamental estabelecer relações entre corpo-mente através de uma educação musical baseada na audição e atuação do corpo, ele entende que a consciência rítmica é resultado de uma experência corporal, e essa consciência pode ser intensificada através de exercícios que combinem sensações físicas e auditivas.

Na quinta e última aula utilizei como referencial Kebach (2013), que fiundamenta o exercício de imitação, repetição e cotidiano, deixando as crianças explorarem as sonoridades do material sonoro que escolhem, ficando atentos à exploração das atividades musicais.

Metodologia e Desenvolvimento do Trabalho

Para investigar se a música na educação infantil não é só cantar na rodinha, optei por utilizar a abordagem qualitativa que, segundo Maanen, (1979) é:

> [...] compreendida como um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados. Tem por objetivo traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social; trata-se de reduzir a distância entre indicador e indicado, entre teoria e dados, entre contexto e ação. (MAANEN, 1979, p.520).

Dentro dessa pesquisa também me apoiei em bibliografias, fazendo um estudo de caso que, segundo Franco, (1985), é:

> [...] à observação de fatos e fenômenos exatamente como ocorrem no real, à coleta de dados referentes aos mesmos e, finalmente, à análise e interpretação desses dados, com base numa fundamentação teórica consistente, objetivando compreender e explicar o problema pesquisado. Ciência e áreas de estudo, como a Antropologia, Sociologia, Psicologia Social, Psicologia da Educação, Pedagogia, Política, Serviço Social, usam frequentemente a pesquisa de campo para o estudo de indivíduos, grupos, comunidades, instituições, com o objetivo de compreender os mais diferentes aspectos de uma determinada realidade. Como qualquer outro tipo de pesquisa, a de campo parte do levantamento bibliográfico. Exige também a determinação das técnicas de coleta de dados mais apropriadas à natureza do tema e, ainda, a definição das técnicas que serão empregadas para o registro e análise. Dependendo das técnicas de coleta, análise e interpretação dos dados, a pesquisa de campo poderá ser classificada como de abordagem predominantemente quantitativa ou qualitativa. Numa pesquisa em que a abordagem é basicamente quantitativa, o pesquisador se limita à descrição factual deste ou daquele evento, ignorando a complexidade da realidade social. (FRANCO, 1985, p.35).

Por ser tratar de uma pesquisa de cunho qualitativo, utilizei na coleta de dados gravações de áudio, caderno de questionário, caderno de observação e após os dados obtidos passei a transcrevê-los por meio de pautas descritivas visando uma melhor sistematização e exposição dos dados.

Também me utilizei de observações no transcorrer da pesquisa as quais estiveram voltadas para a aprendizagem e desenvolvimento musical dos alunos, reações dos mesmos durante a aplicação das aulas dentre outros elementos que me permitiu reflexões mais contextalizadas.

A unidade de caso escolhida foi uma escola que oferece Educação Infantil e ensino Fundamental. A Educação Infantil Pré Escola a qual realizei a pesquisa é constituída por dois níveis: Nível A, crianças com quatro anos completos até 31 de março e Nível B, crianças com cinco anos completos até 31 de março. As aulas tiveram a duração de uma hora semanal, sendo realizados cinco encontros. Nessa escola onde trabalho, há alunos que já tiveram aulas de música e também iniciantes que nunca tiveram aula de música.

Várias observações foram feitas no decorres da pesquisa.

Nas cinco aulas de música realizadas foram trabalhados: propriedades do som (grave, agudo), expressão corporal (andamento da música), Identificações dos instrumentos musicais (bandinha rítmica), pulso, andamento, partes da música, som e silêncio.

Na primeira aula foram trabalhadas as propriedades do som, em especial os graves e agudos trabalho desenvolvido com o apoio do cd Sons e *Ruídos, nele há sons de meio de transporte, animais domésticos e selvagens, sons do corpo, de instrumentos musicais e do meio ambiente.

Foi feito um questionário referente aos diferentes tipos de sons sobre os conteúdos ouvidos. Os objetivos dessa aula foram ajudar a identificar as propriedades do som, perceber a diferença de som instrumental, isto é, música tocada só por instrumentos, sons da natureza, dos meios de transporte e sons do corpo, perceber e discriminar as alturas do som, representar os sons corporalmente e criar novas possibilidades.

Murray Schaefer (1991) nos explica o que pode ser “Ruído”: é o som indesejável, é a estatística no telefoneou o desembrulhar balas do celofane durante Beethoven, é qualquer som que interfere. É o destruidor do que queremos ouvir.

Foi pedido que os alunos ficassem em silêncio e prestasse atenção, para audição de um CD, silêncio palavra que pode ser explicada por SCHAFER (1991) que nos aponta:

> [...] o silêncio torna-se cada vez mais valioso, na medida em que nós perdemos para vários tipos de ruidos: sons industriais carros esportes, rádios Transmissores, etc...[...] o homem gosta de fazer som e rodear-se com eles. Silêncio é o resultado da rejeição da personalidade humana. O homem teme a ausência de som como teme a ausência de vida. (SCHAFER, 1991, p. 71).

Talvez por isso esteja cada vez mais difícil o silêncio em sala de aula e em todos os lugares, estamos rodeados de poluição sonora que está prejudicando nossa audição. O homem está perdendo a audição cada vez mais cedo, por esta razão.

A turma que realizei esse artigo é muito focada, quando foi pedido silêncio logo fui ouvido. Coloquei no aparelho de som o CD Sons variados (corporal, meio de transporte, instrumentos musicais), para os alunos apreciarem. O primeiro som que ouviram foi de palmas onde todos os alunos começaram a bater palmas juntos, Perguntados sobre o que era, responderam: “bater, bater com as mãos”. A pergunta foi refeita: “Bater palmas?” Os alunos ficaram alegres, foram colocados alguns sons como: espirro que os alunos chamaram de atchim, então foi explicado que se chamava espirro. O assobio me disseram que era “passarinho”. Foi esplicado então, que era som de assobio. E quando foi o som da vaca, cavalo, porco, galo e galinha

todos ficaram eufóricos e acertaram as audições, pois são crianças do interior e quase todos possuem esse tipo de animal, assim como outros domésticos como gato e cachorro, no qual eles também acertaram, todos queriam imitar com corpo e voz o animal escutado.

Percebeu-se, então, que os sons do corpo são confundidos por eles, mas os sons da natureza, sons de meios de transporte e outros ruídos apresentavam dificuldades em identificá-los, porém os sons dos animais tinham facilidade, e ficavam muito alegres. Esses animais fazem parte da vida cotidiana desses alunos, estão presentes em seu dia-dia. Segundo Souza (2000, p. 40) “ao tentar se aproximar do mundo vivido o interesse da aula de música não está nas atividades padronizadas, mas, sim, nas experiências musicais que os alunos realizam diariamente fora da escola”.

Continuando a aula com o som do leão todos gritaram com medo, indo para baixo da mesa utilizada para os demais conteúdos de aula, perguntados como é o rugido do leão, começaram a imitar o som do leão, na continuação das perguntas um aluno e respondeu: “o som do passarinho era mais fraco (agudo) e o som do leão era mais forte (grave)”, durante as observações percebeu-se que os alunos confundiam as propriedades do som entre Intensidade e Altura, na questão qual é a diferença do apito para o mugido da vaca, nenhum dos alunos respondeu ficaram pensativos e quietos. Como eles estavam com muita vontade de imitar os animais que ouviam, foram chamados dois alunos para tal imitação. Um imitou o som da vaca e outro imitou o som do passarinho, depois cada aluno imitou seu animal preferido. Então, novamente a pergunta: qual a diferença de um som para outro? E a definição foi entre fino (agudo) e grosso (grave). Em um momento o cd trancou e um aluno falou: “É um pica pau, achei muito engraçado” Era notável a alegria deles, com os sons produzidos pelo cd, logo deu o som da chuva e um aluno lembrou vagamente cantando baixinha a música "fui morar numa casinha, nhá”, infestada, da de cupim, pim..." (Lagartixa), pensando que na chuva se corre para casa.

A buzina do trem as crianças disseram que era som de apito, o som avião eles reconheceram como "PUM" e foi uma festa de risadas. Quando o som da bateria (instrumento musical) apareceu falaram: “música”. E todos os instrumentos musicais que eles ouviam falavam que era música. Perguntados sobre o nome dos instrumentos eles disseram que não sabiam. A identificação dos sons dos instrumentos ocorreu juntamente com eles. Piano, bateria, saxofone, flauta e o

violão, depois que ocorreu o esclarecimento sobre que instrumentos eram eles passaram a reconhecer, aos poucos, porque muitos sabiam, em razão de ter na escola ou em casa, mas não lembravam o nome.

O som do violão no CD eles reconheceram, porque é comum o seu uso em sala de aula para cantorias ou apresentações. O som da gaita eles também reconheceram, alguns me relataram que os pais e avós possuem esse instrumento em casa e praticam. O relógio eles acharam que tinha som de crocodilo, perguntados por que, não responderam. Deduz-se que conhecem o filme do Peter-pan ou que tivessem assistido ou algum desenho animado de nome Oliver que foi como nomearam o crocodilo (relógio no som do CD). Com o som do cavalo eles batiam nas pernas, no peito e imitavam direitinho o galope de um cavalo, o ronco humano reconheceram como porco, explicando-lhes que aquele som era o ronco de uma pessoa. Perguntados sobre qual a diferença do som do passarinho para o som do mugido da vaca, responderam-me imitando com a boca o som da vaca e o som do passarinho, por fim foi enformado a eles que o som do canto do passarinho era agudo um som fininho ou alto, o do leão é um som grave, grosso ou pesado. Dito isso, foram informados que aprenderiam esse conteúdo (grave, agudo) nas próximas aulas.

Como eles gostaram muito de imitar o som dos animais que ouviram no CD, foi solicitado que continuassem com as imitações, agora também corporalmente, porque acho que a imitação é uma metodologia essencial para aprendizagem da música, sobre tudo com crianças, pois desenvolvem capacidade de observação, atenção e concentração, necessárias para prática musical e a formação global da criança. Há na imitação a passagem da expressão pessoal para vernacular (fase do desenvolvimento musical), essa esfera não se refere simplismente à cópia de sons dos instrumentos musicais, mas a evento a própria vida, abrangendo a identificação do som, a ampatia o interesse. É imitativo, mas tem caracter expressivo, contendo gestos, movimentos.

A partir da avaliação desta aula conclui-se que os alunos interagiram muito bem, tiveram uma participação muito positiva.

Na segunda aula foram usados os instrumentos da bandinha rítmica da escola (tambor, pandeiro, pandeiro meia-lua, chocalhos, flautas, agogô) e um pano TNT preto. Foram colocados os instrumentos da bandinha rítmica no chão e em fila, coberto com o pano de TNT onde as crianças sentaram-se ao chão frente ao pano,

depois foi retirado o pano para que se familiarizassem com os instrumentos musicais e seus sons. Os objetivos desta aula foram para estimular e enriquecer a capacidade auditiva das crianças, desenvolverem a concentração, identificar as propriedades do som.

Ao iniciar a aula foi solicitado aos alunos se colocassem sentados à frente dos instrumentos cobertos com pano. Perguntaram: “O que tem aqui?” Foi lhe dito que ali tinha uma surpresa, logo um aluno respondeu: “Tem instrumentos”. A curiosidade dos alunos foi aguçada perguntando-lhes, um a um o que teria ali e uns falaram, pensativos respondendo: “corneta (cometa), coisas, brinquedinhos, instrumentos”. O pano foi tirado tirei e foi aquele alvoroço. Os alunos ficaram a vontade para pegarem o que quisessem. Saíram experimentando os instrumentos musicais, depois de algum tempo foi sugerido que trocassem os instrumentos, para interagirem, o som tocado por eles parecia uma locomotiva, era som de flautas misturado com instrumentos rítmicos, tinha certa ritimia na atuação musical deles com o instrumento, desafinado, mas no tempo certo, conversavam entre si, um dizia que não era assim, sem sucesso, pois o outro continuava tocando, quando alguém gritou “chega”. Talvez pelo sumbido agudo e estridente feito pelo colega na flauta, até que todos pararam e continuaram apreciando os instrumentos, voltaram a tocar, então outro aluno falou: “Para de bater”. Em sua análise, Brito (2013) nos aponta:

> [...] o modo como as crianças percebem, aprendem e se relacionam com os sons, no tempo espaço, revela o modo como percebem, aprendem a se relacionar com o mundo que vêm explorando e descobrindo a cada dia (...). “Preciso" ou "impreciso" não têm, de forma alguma, conotação de valor, de certo ou errado, melhor ou pior; referem-se sim, às condutas infantis de explorações sonoras. (BRITO, 2013, p. 41).
>
> .

Neste momento a atividade foi encerrada dando inicioa uma nova atividade com os instrumentos musicais.

Um dos alunos foi escolhido para sentar-se numa cadeira de costas para os outros, os demais alunos começaram a tocar os instrumentos, para fazer o reconhecimento dos mesmos, e assim simultaneamente, o chocalho os alunos chamaram de bolinha, referindo-se ao que estava dentro do instrumento, eles quase sempre perguntam o que tem dentro do chocalho e é explicado que são bolinhas, então acham mais fácil falar bolinha do que chocalho, pandeiro meia-lua ganhou o

nome de tambor, tudo que batesse era chamado por eles de tambor assim aconteceu também com o pandeiro de couro. Perguntados qual era a diferença do som do pandeiro de couro para o pandeiro meia-lua, ficaram pensativos então foi solicitado para dois alunos tocarem um instrumento de cada vez para ter uma melhor audição e uma aluna do nível B que já tem aula de música há mais tempo respondeu: “Esse daqui é mais forte (pandeiro de couro) e esse aqui é mais fino (pandeiro meia-lua)”. Quando foi tocado o agogô a mesma aluna disse: “Esse aí nem eu sei, o nome desse instrumento”. Foi explicado que o nome daquele instrumento é agogô. Em outro momento em vez de dizer o nome do instrumento tocado, um aluno respondeu: “Fazer música”. Perguntado o que é para ele fazer música, respondeu com a ajuda de outros colegas: “cantar, bater, tocar flauta e chacoalhar”.

Voltaram a tocar os instrumentos e a aula anterior foi recapitulada. Perguntados qual instrumento que parecia com o som do navio, responderam-me: “o navio passa na água”, confirmada a resposta, foram perguntados qual o instrumento tem o som parecido com o do apito do guarda, eles responderam: “a flauta”. Para a batida do pandeiro responderam-me que era som de bateria. Surpresa total, pois na aula passada quando eles ouviram a bateria eles disseram que era música e nesta aula eles lembraram a bateria com o som do pandeiro. Foram colocados em forma de banda para receberem os instrumentos. Foram informados que ao ouvirem a contagem até o quatro deveriam começar a tocar, alguns alunos começaram antes, foi explicado novamente como seria, pois, a “aprendizagem” acontece com os erros, então foi recomeçada a contagem para o inicio da musicalização. Começaram todos a tocar juntos depois do quatro, depois de algum tempo houve o sinal para parar, todos pararam. Foi solicitado para uma coluna de alunos tocarem aqueles instrumentos musicais, eram três colunas, e somente uma coluna por vez começou a tocar. Às vezes uma turma tocava junto com a outra, foi necessária a intervenção do professor, dizendo que era só aquela determinada. Houve orientação, para a intensidade dos instrumentos (propriedades do som), porque alguns estavam tocando muito alto. Após foi retomado com todos tocando juntos, notou-se que a pulsação dos instrumentos rítmicos estava correta, relacionada ao ritmo que eu tinha pedido, desse-lhes que olhassem para mim na hora de tocar e com a minha regência apoiando a pulsação foi firme, as flautas embora sem notas musicais corretas, pois são alunos pequenos, acompanhavam também os instrumentos

rítmicos e após essa atividade encerrei a aula. Concluiu-se que foi uma aula muito produtiva, onde os alunos desenvolveram ainda mais a percepção rítmica e aprofundaram seus conhecimentos de instrumentos musicais.

Com a terceira aula foi usado o agogô (instrumento que produz som grave e som agudo). Esse instrumento foi pensado, porque ele proporciona trabalhar as propriedades do som (altura, intensidade, timbre e duração). A metodologia usada foi atividade musical onde alunos foram colocados em fila, o primeiro da fila com o fantoche na mão, quando o professor bate a parte mais grave do agogô (parte maior) o primeiro aluno da fila entrega o fantoche para o segundo e vai para o fim da fila, quando o professor bater na parte mais aguda do agogô o ultimo da fila vem para frente e o primeiro entrega o fantoche e fica de segundo, foi utilizada uma música de fundo para os alunos realizarem a atividade no ritmo e andamento dela. O objetivo desta aula foi desenvolver a atenção, diferenciar timbre (agudo e grave), identificar som do instrumento, coordenação motora.

Foi solicitado para um aluno de cada vez manusear o agogô, alguns alunos tinham dificuldade de segurar o instrumento musical, pois as mãozinhas eram pequenas, foi sugerido que tocassem em cima e em baixo do instrumento, pois tinha alguns que tocavam só em cima e para uma melhor coordenação motora é bom tocar nos dois elementos do agogô.

Depois foi explicado que o som da parte menor do agogô é o agudo e a parte maior é o som grave (pesado) e foi explicado como seria a atividade musical com eles.

A atividade musical foi direcionada ao conteúdo de aula, com propriedades do som, foi usado um fantoche, que foi colocado na mão do primeiro aluno da fila. Quando o professor tocava a parte maior do instrumento (mais grave), o primeiro da fila foi para o fim da fila, foi assimilado bem por eles, os que não sabiam fazer era auxiliado por aqueles que aprenderam a atividade, sendo chamados pelo nome, foi uma alegria, parecia uma competição, as crianças falavam vem, vem, vem. No primeiro momento ficaram sem música para explicar, só depois foi colocada a música para ficar mais divertido e ter o ritmo na brincadeira, música essa que fica baixinha, porque ela não pode abafar o som do instrumento.

Dando seguimento a atividade foi explicada que agora seria diferente, bateria na parte menor do instrumento musical (som mais agudo) e o procedimento era ao

contrário o aluno de tráz da fila viria para frente e pegava o fantoche e o primeiro aluno ficaria por segundo.

A fila quis se dispersar e um aluno falou para os outros colegas: “olha a fila”, então a colocação dos alunos foi organizada novamente, a parte mais aguda do agogô foi batida e o ultimo não veio tendo que ser alertado por outro aluno para vir para frente, no começo foi meio devagar, mas com a socialização a coisa começou a andar certo. As crianças demonstraram alegria ao participarem dessa brincadeira.

Merriam (1964) identificou e caracteizou dez funções musicais na sociedade sendo de grande valor nos lembrando que cada um usa a música de sua maneira particular e ainda nos lembrou a váriedade de propósito para as quais a música é boa, tais como, Expressão emocional; Prazer estético; Diversão; comunicação; Representação simbólica; Resposta física; Reforço da conformidade a normas sociais; Validação de instituições sociais e ritos religiosos; Contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura; Preservação da integração social.

Prosseguindo a atividade foi desenvolvida por variações entre o grave e o agudo, um aluno falou: “é só saber quando é o grande e o menor”, confirmando aquilo que o aluno disse foi respondido que era aquilo mesmo, o menor agudo e o maior grave. Foi solicitado a esse aluno explicar para os outros entenderem, então novamente veio à pergunta a eles: o que era grave? E o que era agudo, quando esse mesmo aluno, respondeu-me: “Eu sei”. Então perguntado qual das partes do instrumento era agudo e qual era grave? Ele respondeu-me: “quando bater esse (parte de cima) é agudo, esse (parte debaixo) é grave”. Este aluno está com seis anos e ira para o primeiro ano. A atividade fluiu muito bem, sempre com socialização, uns ajudando os outros. Quase no final da aula puderam praticar mais um pouco o instrumento musical (agogô), para uma melhor coordenação.

Como a atividade musical precisava de certa compreensão, houve dificuldade de alguns alunos para realizar a tarefa, além disso, a compreensão pode ser mais desenvolvida em um setor do que em outro, mas nada que tenha impossibilitado de desenvolver as idéias musicais. Esses alunos que tiveram alguma dificuldade na atividade corporal rítmica, talvez tenham desenvolvido a audição com propriedades do som (grave e agudo) ou vice-versa.

Na quarta aula foi usado material didático, o cd e livro Batuque Batuta – música na escola de Marcio Coelho e Ana Favaretto (2012). Foram feitas as audições das musicas, depois fazendo a pulsação no ritmo da música com palmas

e nas pernas, logo uma atividade musical, para desenvolver alguns andamentos (lento e rápido), perceber as formas (partes) de uma canção simples. Esta aula teve de objetivo estimular a atenção, desenvolver a pulsação, promover a socialização e a expressão corporal. Pois de acordo com Émile Jaques Dalcroze (1865 -1950) "Todos os elementos da música podem ser vivenciados através do movimento. Todo som musical começa com um movimento, portanto, o corpo que faz os sons, é o primeiro instrumento musical a ser treinado".

A aula iniciou com a audição do cd batuque batuta no rádio, os mais curiosos queriam saber o que tinha dentro do radio. Foram informados que era um cd, disseram há..., depois chamei a atenção para a ilustração do livro que acompanha o cd, que era da Alice no País das Maravilhas, a primeira coisa que falaram foi: “o coelhinho, um coelhinho eu vou me fantasiar, uma princesa”. Foi explicado que aquilo era uma imagem do filme. Foi pedido que voltassem a atenção para o coelho e foi perguntado o que ele tinha em mãos. Um aluno respondeu: “Um relógio”. Perguntados como faz o relógio? Responderam: “cli-cli, cli-cli, cli-cli”, foi pedido para um aluno responder como fazia o relógio? Ele fez com estalos na boca, quando pedido para acompanhar com palmas os estalos, já apareceu à primeira pulsação, na continuação foi perguntado se eles já tinham visto falar em pulso, me responderam: “Sim, não, sim, não”. Perguntados onde alguns deles tinham visto falar de pulso me responderam “eu vi no papai”. Durante a explicação que pulso é a pulsação, exemplo o coração da gente que faz tum, tum tum, houve a interrupção por um deles que me relatou que quando a gente corre muito aí fica cansado ele bate. Foi pedido que colocassem a mãozinha no coração e sentissem. Na continuidade da explicação foi dito que isso é chamado de pulsação e que a pulsação também existia na música. A primeira música rodou no cd que começa batendo o ritmo no pulso, começaram todos a bater na mesa, como eles estavam fazendo no ritmo, mas com muita intensidade. Foi solicitado para que batessem na perna, o professor começou junto a fazer tic tac, então eles batiam na perna e falavam tic-tac (como faz o relógio), sempre pedindo para segurar o ritmo da música, não ir tão rápido nem muito devagar.

Depois foi solicitado que falassem o nome deles em voz alta no ritmo da música, começando pelo professor, depois de um a um. Apresentaram certa dificuldade no inicio da música, alguns queriam parar para dizer o seu nome e o professor dizia para continuar dizendo o nome junto com o ritmo e em voz alta,

depois que parou a atividade, um aluno voltou no assunto de pulso explicando que quando ela andava de bicicleta o coração dela batia forte, o que foi confirmado. Foi solicitado que escrevessem os nomes no quadro, alunos gostam de escrever no quadro negro, esses alunos embora novinhos já estejam se alfabetizando. O professor que silaba mais forte do nome era a pulsação, o exercício foi retomado sem música e com palmas na silaba forte do nome, após, com a música do cd. Batimentos com mão são atividades muito inriquecedoras porque estimulam a percepção e a sincronia entre os participantes.

Silêncio para escutar outra musica cujo nome “Senhor Coelho”, perguntados se a canção era toda igual e se ela era rápida ou devagar? Disseram que não era igual e uns disseram, que era rápida e outros devagar (a música tem os dois andamentos), como estavam confusos foi explicado que uma parte da música era rápida e era chamada de A e a outra parte era devagar e que era a parte B, essa assimilação eles vão ter mais forte nas aulas seguintes.

Para reforçar o conteúdo foi proporcionada uma atividade musical, onde eles procuraram uma toca para descansar, como diz a música na parte lenta e na parte rápida eles saíram saltitando como coelho.

Avaliando a coordenação motora dos alunos que foi na maior parte do tempo interpretado por gestos e movimentos, desenvolveu-se ainda mais a socialização e expressão musical desses alunos. Na expressão analítica em relação ao andamento musical, pulso, intensidade os alunos foram muito bem.

A quinta e última aula foi usado, novamente, o instrumento musical agogô e o CD com o livro didático Batuque Batuta, música na escola de Marcio Coelho e Ana Favaretto (2012). Foi colocada a música do CD para um exercício rítmico, agora com utilização de um instrumento em particular o agogô, mas poderia ser qualquer outro (tambor, pandeiro, claves). Foi retomada a audição de uma música que contém duas partes (versos), uma rápida e outra lenta, para que o aluno fizesse a leitura desses dois andamentos, frisando as partes de uma canção, foi elaborado um questionário para conhecer as formas (partes) da música. O objetivo foi desenvolver audição e a concentração, identificar as propriedades do som, desenvolver a pulsação musical do aluno.

Foi retomada a aula passada, perguntando o nome do instrumento musical. Responderam imediatamente o nome agogô e lembraram o relógio do coelhinho que faz tic-tac, tictac. Colocada uma musica com pulsação, o professor acompanhou

com o agogô e foi solicitado para que agora batessem com palma e nas pernas, procurando a pulsação.

Perguntados: “quem aprendeu levanta a mão”? Quase todos levantaram a mão e disseram “eu, eu, eu”. Foi solicitado que fizessem uma fila para que todos tocassem o agogô junto com a música. Quase todos mesmo com dificuldade de segurar o instrumento tocaram bem. Uma questão que foi importante nessa aula, à continuação da experimentação do instrumento musical pelo aluno. Como nos explica Kebach (2013), pode-se propor a adquação do tocar ao que se escuta:

> [...] à medida que a atividade for se tornando parte da rotina das crianças, será possível avaliar a possibilidade delas de acompanhar as músicas com os instrumentos, tentando imitar o pulso, ritmo e a dinâmica (variações de intensidade) da música. Isso representará um avanço importante, é um objetivo significativo da atividade. (KEBACH, 2013, p.72).

Novamente foi colocada para escutarem e brincarem a música (Senhor Coelho), para que lembrassem à questão de andamento, partes da música e deixando a aula mais descontraída, para a próxima música a ser ouvida.

Foram orientadas a sentarem após da atividade musical para escutarem a música "Bicho homem" também do CD Marcio Coelho e Ana Favaretto. Nesse instante as meninas se organizaram e criaram coreografia da música imitando os animais, outros já queriam imitar os animais de novo como as aulas anteriores. Observou-se uma requeza de imaginação e o interesse de aprender brincando.

Quando eles queriam dispersar na hora de escutar a música o professor orientava fazendo a seguinte colocação: - Depois vocês não vão saber responder as perguntas que vou fazer e todos retomaram a audição. Acabada a audição da música foi explicado que a parte que se repetia chamava-se refrão. Dando seguimento a explicação o professor explicou-lhes que tanto as músicas "O bicho homem" quanto "Senhor coelho", eram chamadas de canção, momento em que um aluno interrompeu a explicação e disse que “o bicho homem tem cabelo”, retomada a explicação foi dito que canção é um conjunto de palavras cantadas. Admiraram-se fizendo “hum...”. Um aluno falou: “se botasse junto na salada ia faze uma música”, foi quando o professor falou para os demais alunos o que o colega havia dito “que se botássemos letras na salada seria feita uma música”, concordando.

Na continuação da explicação foi informado aos alunos que os outros animais sem ser o homem não podiam falar seu nome. Dito isso, foi introduzida a próxima atividade musical, foi mostrada a ilustração de vários animais e solicitado que escolhessem os que mais gostassem e na parte do refrão da música eles imitassem com voz e gesto do animal escolhido.

Começaram a imitar o animal já no inicio da música, o traba lho teve que ser interrompido, retomado e explicado que a parte do refrão viria depois. As segundas vezes entenderam, mas como coloquei no inicio do texto da quinta aula, o exercício da música tem que ser de repetição para chegar ao aperfeiçoamento da aprendizagem musical.

Em geral, as aulas foram muito boas. Os alunos tiveram uma ótima socialização, foram bem participativos e realizaram as atividades proposta.

Na escola de Educação Infantil, etapa Pré-escola o aluno é avaliado diariamente e a expressão dos resultados acontecem semestralmente por meio de parecer discritivo, referenciado nod critérios de avaliação estabelecidos nos planos de trabalho da escola. No final do período letivo, a promoção do Nível A para o Nível B, assim como o Nível B para o 1º ano do ensino fundamental, ocorre de forma automática. Aprender música envolve ouvir, fazer, entender, apreciar, compor, improvisar, ou seja, praticar. O processo é longo e continuo. Depende de paciência, observação e, principalmente, muito interesse.

Considerações Finais

Ao finalizar este trabalho, cujo objetivo foi Identificar através da prática o valor da musicalização na Educação Infantil, numa turma de Pré- escola de nível A e B esclareço por meio de analise e aprofundamento de materiais coletados com base de referênciais teoricos, que é possivel através da múisca em sala de aula o aprendizado e desenvolvimento do aluno da Educação Infantil que não seja só cantar na rodinha.

Na prática percebeu-se que há algo mais sério para o conteudos de música a serem trabalhados em sala de aula, não devendo apenas reduzir esse conteudo a "musiquinhas" para passar tempo, divertir as crianças, apresentar na hora civica ou simplesmente cantar por cantar. Foram esperimentadas diversas sensações através do ouvir e produzir música, levando ao conhecimento dos termos musicais corretos,

possibilitando o manuseio de instrumentos musicais e permitindo a livre expressão musical.

Os resultados implicaram em novas possibilidades de trabalho com a música em sala de aula, com práticas educativas vinculadas de preposições mais renovadas apontadas por teóricos da área.

Constatei, pelos dados colhidos, que os alunos foram inseridos no mundo da música, tornandos indivíduos sensíveis e receptivos ao fenônimo sonoro, provendo nele, ao mesmo tempo, resposta de índole musical. Certamente essa experiência contribuirá com minhas futuras práticas pedagógicas, com estes alunos especificamente, bem como com outros alunos que virão. Foi importante essa tomada de consciência.

Referências:

BRITO, Teca de Alencar. *Música na Educação Infantil*: propostas para a formação integral da criança, São Paulo: Peirópolis, 2013.

COELHO, Marcio; FAVARETTO, Ana. *Batuque batuta*: música na Escola. São Paulo: Saraiva, 2012.

DAVIS, C; OLIVEIRA, Z. *Psicologia na educação*. São Paulo: Editora Côrtez, 1994.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. Pesquisa educacional e políticas governamentais em educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 53, p 35, 1985, da página da web http://www.uel.br/pos/mestredu/images/stories/downloads/dissertacoes/2009/20020-%20FREIBERGER,%20Regieni%20Muller.pdf. Acesso em 14 de novembro de 2014.

KEBACH, Patrícia Fernanda Carmem (org). *Expressão musical na educação infantil*. Porto Alegre: Mediação, 2013.

LAMAS, Dulce Martins. *A música de tradição oral (folclórica) no Brasil*. Rio de Janeiro: Edição do Autor, 1992.

MAANEN, J. Van. Reclaiming qualitative methods for organizational research: a preface. *Administrative Science Quarterly*, Ithaca, v. 24, n. 4, p. 520-526, Dec. 1979. Disponível em http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/c03-art.06.pdf. Acesso em 14 de novembro de 2014.

MERRIAM, A. O. *The anthropology of music*. Evanston: Northwestern University Press, 1964.

MOREIRA, Ana Lúcia Iara Gaborim. *Método Dalcroze*: educação musical para o corpo e a mente. Monografia apresentada para conclusão da disciplina “Tópicos em

Educação Musical – Música e Educação: tradição e contemporaneidade", Programa de Pós-Graduação em Música – UNESP (Mestrado), 2003. Disponivel em http://www.academia.edu/6369900/M%C3%A9todo_Dalcroze__educa%C3%A7%C3%A3o_musical_para_o_corpo_e_a_mente_monografia> Acesso em: 13 nov.2014.

PENNA, Maura. *Reavaliações e buscas em musicalização*. São Paulo: Loyola, 1990.

PIAGET, Jean. *Psicologia e pedagogia*. 4 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.

REGO. T. *Vygotsky*: uma perspectiva história cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

SOUZA, Jusamara. (Org.) *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação do Instituto de Artes da UFRGS, 2000.

SCHAFER. R. Murray. O Ouvido Pensante. São Paulo: Unesp 1991.

COMISSÃO EDITORIAL DA EDITORA DA FUNDARTE

Márcia Moura Cordeiro Pessoa Dal Bello
Maria Isabel Petry Kehrwald
Vanessa Longarai Rodrigues
Marco Túlio Schmitt Coutinho
Júlia Maria Hummes
Cristina Rolim Wolffenbüttel
Carine Klein

CAPA: "Acústico: Nos bailes da vida", Michele Martines, acrílica sobre tela, 50 x 60 cm, 2015.

Os conteúdos bem como a correção ortográfica são de total responsabilidade dos autores e orientadores.

Montenegro, 2017



FUNDARTE
Fundação Municipal de Artes de Montenegro

uergs
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul